

# ALPHA

---

ISSN 2448-1548

V. 26, N. 2, 2025



REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS  
UNIPAM



---

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

**UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas**

**Reitor**

*Henrique Carivaldo de Mirando Neto*

**Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão**

*Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues*

**Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças**

*Pablo Fonseca da Cunha*

**Coordenadora de Extensão**

*Adriana de Lanna Malta Tredezini*

**Diretora de Graduação**

*Mônica Soares de Araújo Guimarães*

**Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações**

*Geovane Fernandes Caixeta*

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras do Centro Universitário de Patos de Minas. **Imagem da capa:** WILLIAM WORCESTER CHURCHILL, *Leisure* (1910), pintura, óleo sobre tela, 75.8 cm x 63.8 cm (adaptado).

Catalogação na Fonte  
Biblioteca Central do UNIPAM

---

R454 Revista ALPHA [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n.1 (nov. 2000)–. – Patos de Minas : UNIPAM, 2000–

Anual: 2000-2015. Semestral: 2016-  
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>  
ISSN 1518-6792 (impresso)  
ISSN 2448-1548 (on-line)

1. Cultura – periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas. II.  
Título.

CDD 056.9

# ALPHA

---

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Volume 26, número 2, ago./dez. 2025

Patos de Minas: Alpha, UNIPAM, v. 26, n. 2, ago./dez. 2025: 1-112



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

**Alpha © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas**  
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha>  
E-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

**Editor**

Geovane Fernandes Caixeta

**Conselho Editorial Interno**

Carlos Roberto da Silva  
Carolina da Cunha Reedijk  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes  
Geovane Fernandes Caixeta  
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta  
Mônica Soares de Araújo Guimarães

**Conselho Consultivo**

Ana Cristina Santos Peixoto  
Bruna Pereira Caixeta  
Carlos Alberto Pasero  
Elaine Cristina Cintra  
Eliane Mara Silveira  
Erislane Rodrigues Ribeiro  
Fábio Figueiredo Camargo  
Hélder Sousa Santos  
Helena Maria Ferreira  
João Bosco Cabral dos Santos  
José Olímpio de Magalhães  
Luís André Nepomuceno  
Manuel Ferro  
Maria Aparecida Barbosa  
Maria do Carmo Viegas  
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran  
Mateus Emerson de Souza Miranda  
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis  
Silvana Capelari Orsolin  
Silvana Maria Pessoa de Oliveira  
Sueli Maria Coelho  
Susana Ramos Ventura  
Teresa Cristina Wachowicz

**Revisão**

Geovane Fernandes Caixeta  
Rejane Maria Magalhães Melo

**Formatação e Diagramação**

Jordana Bastos Mesavila

## SUMÁRIO

### ARTIGOS

<b>Visões expressionistas: flashes do imaginário poético de Edvard Munch e Egon Schiele .....</b>	<b>7</b>
Anselmo Peres Alós	
<b>Entre silêncio e narrativa: o cansaço como experiência originária em Peter Handke.....</b>	<b>26</b>
Lara Passini Vaz-Tostes	
<b>Poema em linha recta: a atemporalidade da obra de Álvaro de Campos .....</b>	<b>36</b>
Giovana Victoria Fernandes Mascarenhas	
<b>Poppies in july: a dor da traição na confissão plathiana .....</b>	<b>42</b>
José Ignacio Ribeiro Marinho	
<b>Análisis Modelo CASEL para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula .....</b>	<b>50</b>
Luz Bety Díaz Subieta	
John Deiby Quintero Martínez	
<b>Metodologias ativas: desenvolvendo a aprendizagem no século XXI .....</b>	<b>65</b>
Girlene Firmina Diniz	
Renato José Fernandes	
Jaqueline Freitas da Silva	
<b>Os processos criminais como fontes históricas: possibilidades e limitações na construção da historiografia .....</b>	<b>80</b>
Júlio César Franco	
<b>História, Medicina e Saúde Pública: análise histórica das melhorias médicas em Patos de Minas (MG) entre 1930 e 1950.....</b>	<b>95</b>
Renata Aparecida Sousa	
Lilia Beatriz Oliveira	

### RESENHA

<b>As três ecologias .....</b>	<b>109</b>
Anselmo Peres Alós	

# Visões expressionistas: *flashes* do imaginário poético de Edvard Munch e Egon Schiele

ANSELMO PERES ALÓS

Docente do Programa de Pós Graduação (UFSM)  
[anselmoperesalos@gmail.com](mailto:anselmoperesalos@gmail.com)

---

**Resumo:** O presente artigo tem a intenção de discutir alguns dos pontos fundamentais no que diz respeito a dois dos mais importantes pintores expressionistas europeus: Edgar Munch e Egon Schiele. Simultaneamente, também são apresentadas algumas das principais características da estética expressionista em diálogo com o contexto histórico do movimento.

**Palavras-chave:** Edvard Munch; Egon Schiele; Expressionismo; História da Arte.

**Abstract:** This paper aims to discuss some of the fundamental points regarding two of the most important European Expressionist painters: Edvard Munch and Egon Schiele. Simultaneously, some of the main characteristics of the Expressionist aesthetic are also presented in dialogue with the movement's historical context.

**Keywords:** Edvard Munch; Egon Schiele; Expressionism; History of Art.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo do século XX, as vanguardas históricas representaram uma profunda ruptura com os modelos artísticos tradicionais, sinalizando um desejo intenso de experimentação, liberdade criativa e reflexão crítica diante das transformações políticas, sociais e tecnológicas que marcaram a modernidade. No campo das artes visuais, esse período foi caracterizado por um dinamismo sem precedentes, no qual artistas buscavam questionar as convenções acadêmicas e propor novos modos de ver e representar o mundo. Movimentos como o cubismo, o futurismo, o dadaísmo, o surrealismo, o construtivismo e o suprematismo, entre outros, partilhavam o impulso de redefinir a arte em resposta às rápidas mudanças trazidas pela urbanização, industrialização e choques das guerras mundiais. As vanguardas não apenas rejeitavam as regras formais e a mimese tradicional, como também apostavam em formas fragmentadas, em novas linguagens plásticas e no uso de materiais e suportes inusitados. Cada um desses movimentos trazia em si uma utopia estética e política: o cubismo, por exemplo, desafiava a perspectiva linear e propunha uma decomposição analítica das formas, enquanto o futurismo celebrava a velocidade, a máquina e o progresso tecnológico, refletindo uma adesão ao espírito do tempo moderno. Já o dadaísmo e o surrealismo, de maneira mais subversiva, investiam na crítica à racionalidade burguesa, ao militarismo e ao sentido tradicional da obra de arte, propondo a irrupção do acaso, do inconsciente e do onírico como forças criativas.

No ambiente das vanguardas, as linguagens artísticas dialogavam entre si e frequentemente se mesclavam às inquietações filosóficas e às propostas de renovação social. A arte deixava de se conceber como mero objeto de contemplação para se tornar um ato, um gesto ou um processo que poderia intervir no mundo. O construtivismo russo, por exemplo, alinhava-se às ideias revolucionárias e via na arte um instrumento de transformação coletiva, abolindo a distinção entre arte e vida cotidiana, enquanto o suprematismo, com Malevich, buscava a essência da forma pura na geometria e na abstração. O surrealismo, por sua vez, investia na exploração do inconsciente e da irracionalidade como fontes de criação, em um esforço por libertar o homem das amarras da moral burguesa e dos constrangimentos sociais. Tais vanguardas não se restringiam às artes plásticas, mas influenciavam igualmente o design, a arquitetura, o teatro e o cinema, compondo um amplo cenário de renovação estética e cultural (Guinsburg, 2002). Ao recusarem os cânones herdados do passado, essas correntes se vinculavam a um tempo histórico marcado pela crise dos valores tradicionais, pela ascensão dos movimentos revolucionários e pela busca de novos horizontes de sentido em um mundo cada vez mais fragmentado e complexo. A arte de vanguarda, nesse contexto, transformava-se em arena de debate, de experimentação e de confronto com a realidade.

Dentre os diversos movimentos de vanguarda que se impuseram no início do século XX, o expressionismo ocupa um lugar singular, sobretudo pelo modo como enfatizou a subjetividade, a emoção intensa e o drama existencial como elementos centrais da criação artística. Originado na Alemanha e em outros países do norte da Europa, o expressionismo se definiu não como um estilo homogêneo, mas como uma postura diante do mundo, marcada por uma profunda inquietação frente às contradições da modernidade. A pintura expressionista, em suas múltiplas vertentes, caracterizou-se pelo uso de cores intensas e violentas, contrastes acentuados, linhas distorcidas e formas carregadas de energia emocional. Artistas como Ernst Ludwig Kirchner, Emil Nolde, Wassily Kandinsky e Franz Marc buscavam dar visibilidade ao que chamavam de “verdade interior”, colocando na superfície do quadro o tumulto dos sentimentos humanos, a angústia, a solidão e o espanto diante de um mundo em rápida transformação. O expressionismo refletia, assim, tanto uma rebeldia estética quanto uma sensibilidade exacerbada frente às tensões políticas e sociais de seu tempo, tais como a miséria nas grandes cidades, a alienação do indivíduo, o avanço da industrialização e, posteriormente, os horrores da Primeira Guerra Mundial. No campo das artes visuais, o movimento contribuiu para ampliar as possibilidades expressivas da forma e da cor, antecipando muitos dos desdobramentos da arte abstrata e influenciando profundamente outros campos, como o cinema, a literatura e o teatro (Guinsburg, 2002). A sua força residia na recusa do naturalismo e na aposta em uma arte que não buscava representar o mundo exterior tal como ele é, mas como ele é vivido e sentido na interioridade do artista e do homem moderno. O expressionismo, nesse sentido, revelou-se como um dos momentos mais intensos e radicais da arte de vanguarda, ao dar voz às angústias e às esperanças de uma época profundamente marcada pela crise e pela busca de novos caminhos para a experiência estética e humana.

## 2 EXPRESSIONISMO: CONTEXTO E ORIGENS

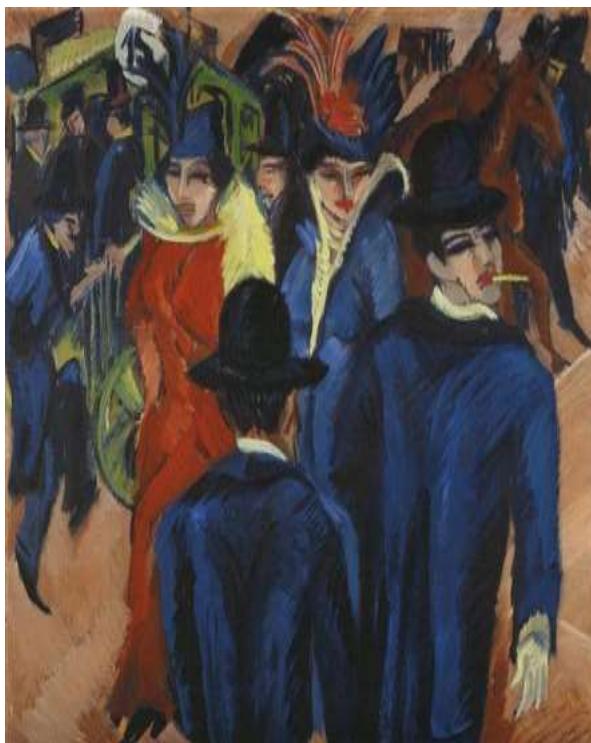
O expressionismo europeu surgiu no início do século XX como uma poderosa corrente artística que buscava expressar emoções intensas e subjetivas, em contraste com a objetividade e a racionalidade que haviam dominado muitos movimentos anteriores. Esse movimento emergiu em um período de profundas transformações sociais, políticas e culturais, marcado pela industrialização, pela tensão anterior à Primeira Guerra Mundial e pela rápida urbanização das grandes capitais europeias. No contexto das artes visuais, o expressionismo tornou-se uma plataforma para artistas explorarem as angústias e os anseios humanos, frequentemente através de formas distorcidas, cores vibrantes e uma abordagem emocionalmente carregada. Artistas da Alemanha, Áustria e Noruega desempenharam papéis fundamentais na formação e consolidação do expressionismo, trazendo perspectivas únicas e inovadoras.

O termo *expressionismo* foi inicialmente cunhado em 1910 pelo crítico de arte alemão Wilhelm Worringer, como uma maneira de descrever obras que priorizavam a expressão subjetiva em detrimento da representação objetiva. Contudo, o movimento possui raízes mais profundas no final do século XIX, com a influência de artistas pós-impressionistas como Vincent van Gogh e Paul Gauguin, além do simbolismo e da arte primitiva. Esses precursores abriram caminho para a exploração de estados emocionais intensos e subjetivos por meio de técnicas inovadoras. Outras fontes afirmam que o termo *expressionismo* foi consagrado pelo pintor francês Julien-Auguste Hervé, que o utilizou para caracterizar uma série de quadros apresentados no *Salon des Indépendants* (cujo lema era “*sans jury ni récompense*”, isto é, “sem júri e sem premiação”) em 1901, em Paris (Cf. Crepaldi, 2002; De Micheli, 2008).

O expressionismo floresceu particularmente em países como a Alemanha, onde as tensões sociais e políticas eram mais acentuadas. Movimentos anteriores, como o impressionismo e o realismo, foram rejeitados por artistas expressionistas, que acreditavam que essas correntes não conseguiam captar a complexidade emocional e psicológica da modernidade. *Expressar* as visões interiores do artista, suas angústias, seus temores, seu imaginário pessoal, faziam-se muito mais importantes do que retratar as *impressões* da luz sobre as superfícies, gesto artístico que caracterizou a pintura impressionista, quase contemporânea do expressionismo, mas ligeiramente anterior, do ponto de vista da precedência histórica (Coelho, 1993).

O expressionismo europeu teve um impacto duradouro nas artes visuais, influenciando movimentos posteriores como o abstracionismo, o surrealismo e até mesmo o cinema, com obras como *O Gabinete do Dr. Caligari* (1920), de Robert Wiene, que traduzia as distorções visuais do expressionismo para a linguagem cinematográfica, bem como a extensa produção cinematográfica de Fritz Lang. Todavia, é a produção pictórica de Edvard Munch e Egon Schiele que constituem o *corpus* de artistas privilegiados no desenvolvimento deste trabalho. Os artistas expressionistas desafiaram convenções e abriram novos caminhos para a arte como uma expressão direta da psique humana. Em um período de incertezas, suas obras capturaram tanto os medos quanto as esperanças de uma sociedade em transformação, deixando um legado que ressoa até hoje na arte contemporânea.

A Alemanha foi o berço mais importante do expressionismo, com dois grandes grupos de artistas liderando o movimento: *Die Brücke* [A Ponte] e *Der Blaue Reiter* [O Cavaleiro Azul]. O grupo *Die Brücke* foi fundado em 1905, em Dresden, por artistas como Ernst Ludwig Kirchner, Erich Heckel, Karl Schmidt-Rottluff e Fritz Bleyl. Inspirados por Friedrich Nietzsche, eles escolheram o nome “A Ponte” como uma metáfora para a transição entre o velho e o novo, simbolizando a passagem para um futuro artístico mais autêntico e emocional. As obras do *Die Brücke* eram caracterizadas por cores fortes e contrastantes (inspiradas por Van Gogh e pela arte fauvista francesa) e pelas formas distorcidas, mobilizadas com o intuito de transmitir emoções intensas ao público espectador. O grupo também se caracterizava pela escolha de temas urbanos e modernos, muitas vezes explorando a alienação, a sexualidade e a vida na cidade. Ernst Ludwig Kirchner, um dos membros mais proeminentes, frequentemente representava a vida urbana de Berlim com um tom sombrio e inquietante (Guinsburg, 2002). Seu trabalho, como a tela *Rua de Berlim* (1913-1914), captura o caos emocional da metrópole moderna.



Ernst Ludwig Kirchner

**Rua de Berlim**

1913 - 1914

Óleo sobre tela

121cm x 95cm

Disponível em: <https://uploads6.wikiart.org/images/ernst-ludwig-kirchner/street-berlin.jpg!Large.jpg>

*Rua de Berlim* é uma das obras mais icônicas de Ernst Ludwig Kirchner, pintada entre 1913 e 1914, no auge de sua produção artística dentro do movimento expressionista alemão. A tela encapsula a energia frenética e a tensão psicológica da Berlim nas vésperas da Primeira Guerra Mundial, um período marcado pela rápida modernização

e profundas mudanças sociais. Kirchner buscava traduzir o espírito de sua época em formas distorcidas, cores vibrantes e composições inquietantes, características evidentes nessa obra. A pintura apresenta uma cena urbana dominada por figuras humanas estilizadas que caminham por uma rua repleta de dinamismo. As prostitutas, tema recorrente em suas obras, ocupam o centro da composição, com suas roupas elegantes e olhares enigmáticos, simbolizando tanto o glamour quanto a alienação da vida urbana moderna. Os ângulos agudos e as linhas oblíquas da arquitetura circundante parecem aprisionar as figuras, criando uma atmosfera de claustrofobia e tensão. A paleta de cores saturadas, composta por vermelhos, amarelos e verdes, intensifica o impacto emocional, sugerindo ao mesmo tempo vitalidade e desconforto.

Kirchner utiliza a perspectiva distorcida para subverter a sensação de ordem e estabilidade tradicionalmente associada à arte acadêmica. Em *Rua de Berlim*, as ruas e edifícios parecem inclinar-se em direções impossíveis, refletindo a ansiedade e o isolamento dos habitantes da metrópole. A obra não é apenas uma representação literal da cidade, mas uma interpretação subjetiva de sua energia avassaladora e de suas contradições. Ao retratar figuras humanas desumanizadas pela vida urbana, Kirchner convida o espectador a refletir sobre os efeitos da modernidade na identidade individual e na interação social. Essa pintura exemplifica como o expressionismo buscava capturar emoções internas e estados psicológicos por meio da distorção visual e da intensidade cromática. Mais do que uma representação da cidade, *Rua de Berlim* é um comentário sobre a experiência humana em um mundo em transformação, que continua a ressoar com espectadores contemporâneos.

O grupo *Der Blaue Reiter*, por sua vez, foi fundado em 1911, em Munique, por Wassily Kandinsky e Franz Marc, juntamente com artistas como August Macke e Gabriele Münter. Diferentemente do *Die Brücke*, o *Der Blaue Reiter* tinha uma abordagem mais espiritual e abstrata. Kandinsky, por exemplo, acreditava no poder das cores e das formas para evocar estados espirituais e transcendentais. Ele publicou em 1912 o livro **Do espiritual na arte<sup>1</sup>**, um manifesto expressionista que buscava articular a conexão entre a arte e o espírito humano. As obras do *Der Blaue Reiter* geralmente apresentavam cores simbólicas e luminosas, associadas a emoções e estados de espírito. Também caracterizava o movimento uma abstração crescente com o avançar do tempo, o que pode ser visto, por exemplo, na obra de Kandinsky, que gradualmente abandonou a representação figurativa. O expressionismo na Alemanha também foi profundamente moldado pela atmosfera tensa do período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial e, mais tarde, pela instabilidade da República de Weimar (Düchting, 2007). Artistas como George Grosz e Otto Dix, associados à vertente do expressionismo mais crítica, exploraram as desigualdades sociais e os horrores da guerra em suas obras.

### 3 O EXPRESSIONISMO NORUEGUÊS: EDVARD MUNCH

Embora a Noruega não tenha tido grupos formalizados como na Alemanha, o expressionismo encontrou seu maior expoente no país através de Edvard Munch.

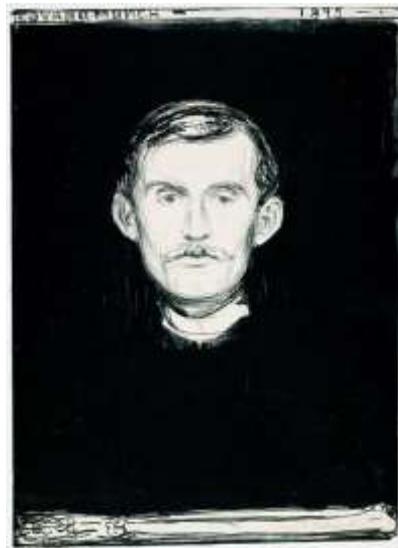
---

<sup>1</sup>KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. 12. ed. Trad. Maria Helena de Freitas. Prefácio e nota bibliográfica de António Rodrigues. Alfragide: Dom Quixote, 2019.

Considerado um precursor do movimento, Munch foi uma figura-chave para a estética expressionista. Edvard Munch antecipou muitos dos temas e estilos que viriam a definir o expressionismo. Suas obras exploravam a angústia existencial e a solidão (temas recorrentes em sua arte, como em *Ansiedade* (1894), utilizando, como recurso pictórico, cores simbólicas e sombrias que reforçavam os estados emocionais das figuras representadas. No que diz respeito às suas composições, muitas delas lançavam mão do dinamismo e da distorção, criando um senso de instabilidade emocional. A influência de Munch foi sentida em toda a Europa, especialmente na Alemanha, onde seu trabalho foi amplamente exibido e admirado por artistas de movimentos expressionistas, tais como os já comentados *Die Brücke* e *Der Blaue Reiter*.

Nascido em 1863 e falecido em 1944, Edvard Munch foi um dos precursores do expressionismo europeu. Estudou na Escola de Artes e Ofícios de Oslo. Seu trabalho foi influenciado pelo trabalho pictórico de Gustave Courbet (um dos representantes fundamentais do realismo social), Édouard Manet (um dos nomes de maior relevo do impressionismo) e Henrik Ibsen (vulto fundamental para a constituição da literatura de caráter simbolista e modernista na Noruega). Em 1892, é convidado para expor em Berlim; inicia um projeto fundamental para sua poética autoral: a série *O friso da vida*.

A partir de 1896, passa a se interessar pela gravura, fazendo alguns avanços importantes no campo, em especial nas técnicas da xilogravura. A seleção da madeira e a exploração visual dos seus veios faziam parte de seu processo criativo. Ao fazer inúmeras provas em diferentes cores, realizou um trabalho raro para a época, e, mais do que qualquer outro artista de seu tempo, conseguiu retirar a xilogravura das suas restrições técnicas, resgatando-a como forma de expressão artística (Cf. Bischoff, 1997; Hodin, 1991).



Edvard Munch

**Autorretrato**

1895

Litogravura

45,8 cm x 31,4 cm

The Munch Museum (Oslo)

Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edvard\\_Munch\\_-\\_Self-Portrait\\_\(1895\)\\_G0192-59\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edvard_Munch_-_Self-Portrait_(1895)_G0192-59_-_Google_Art_Project.jpg)

Na década de 1890, Munch dedicou-se a uma série ambiciosa de pinturas, que terminou por intitular como *O friso da vida*. Esse friso foi concebido como uma série de imagens livremente adjacentes, o que daria uma visão clara da vida e da situação do homem moderno. Os três principais temas de *O friso da vida* são o amor, a ansiedade e a morte. A série inclui esboços, pinturas, desenhos e gravuras. Munch não gostava de separar suas pinturas dos desenhos e gravuras porque ele pensava em seu trabalho como um único corpo de expressão. Para capitalizar sua produção e obter alguma renda, ele se voltou para artes gráficas, reproduzindo muitas de suas pinturas mais famosas, lançando mão de técnicas de gravura.

*A dança da vida* (1899-1900), de Edvard Munch, é uma obra emblemática que reflete os temas centrais da trajetória artística do pintor norueguês: amor, morte, angústia e passagem inexorável do tempo. Parte do ciclo *O friso da vida*, esta pintura combina simbolismo e subjetividade para criar uma narrativa visual carregada de introspecção e intensidade. A cena é ambientada em um baile à luz do luar, com figuras dançando em uma paisagem noturna à beira de um fiorde. No centro, um casal está em uma dança íntima, simbolizando o auge da paixão amorosa. A mulher, vestida de vermelho, representa a vitalidade do desejo, enquanto o homem, em tons escuros, parece perdido em um torpor melancólico, sugerindo uma inevitável transitoriedade. Em contraste, duas figuras femininas em primeiro plano estabelecem as polaridades da existência: à esquerda, uma mulher de vestido branco simboliza a inocência da juventude e o despertar para o amor; à direita, uma mulher de negro personifica a morte ou o fim de um ciclo, com seu olhar introspectivo e postura afastada do restante das figuras.

Edvard Munch utiliza a dança como metáfora para o fluxo da vida, em que os momentos de felicidade e conexão são efêmeros. A repetição circular dos pares dançando reforça a ideia de um ciclo contínuo, enquanto a ambientação noturna, com uma lua cheia refletida na água, evoca uma atmosfera de sonho e melancolia. A paleta de cores, dominada por tons sombrios entremeados por toques vibrantes de vermelho e branco, amplifica a tensão emocional da cena. A dança não é meramente celebratória; ela também é um lembrete da inevitabilidade da perda e da passagem do tempo. *A dança da vida* revela o domínio de Munch em entrelaçar narrativa e emoção em sua arte. Ele recorre ao simbolismo para transcender a realidade visível e mergulhar nos aspectos universais da condição humana. Para Munch, o amor nunca é separado da dor, e a vida, com todas as suas promessas, é inseparável da mortalidade. Essa visão dualista confere à pintura um caráter profundamente psicológico, que ressoa com espectadores de todas as épocas.



Edvard Munch  
**A dança da vida**  
1899-1900  
Óleo sobre tela  
129 cm x 191 cm  
The National Gallery (Oslo)  
Disponível em:  
<https://www.arteeblog.com/2016/01/edvard-munch-o-friso-da-vida-um-poema.html>



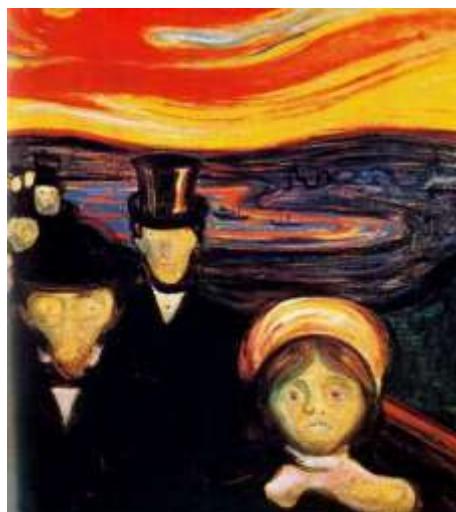
Edvard Munch  
**Separação**  
1896  
Óleo sobre tela  
96 cm x 127 cm  
The Munch Museum (Oslo)  
Disponível em:  
<https://www.arteeblog.com/2016/01/edvard-munch-o-friso-da-vida-um-poema.html>

*Separação*, óleo sobre tela de 1896 (que também faz parte da série *O friso da vida*), é uma obra que encapsula a dor emocional e a sensação de perda associadas ao término de um relacionamento. Nesta pintura, Munch utiliza elementos simbólicos, cores evocativas e uma composição dinâmica para transmitir a intensidade de uma ruptura emocional, oferecendo ao observador uma janela para a complexidade das emoções humanas.

A cena retratada na composição de *Separação* traz dois personagens em uma paisagem natural, mas que está longe de ser idílica. No lado esquerdo, um homem curvado, vestido em tons escuros, parece consumido pela melancolia. Seu rosto está inclinado para baixo, simbolizando o peso da perda, enquanto seus braços se alongam, quase em um gesto de desespero ou resignação. À direita, uma figura feminina, vestida de branco e com cabelos longos e dourados, caminha em direção à distância, como se fosse um espectro ou uma lembrança que escapa. Seu cabelo flui como uma extensão simbólica, conectando-a ao homem, enquanto simultaneamente se distancia dele. Essa conexão visual reforça o vínculo emocional que, embora rompido, ainda persiste como uma dor crônica para aquele que foi deixado para trás. A paisagem ao fundo, caracterizada por tons verdes e dourados, cria uma atmosfera introspectiva e nostálgica, refletindo a relação conflituosa entre a serenidade da natureza e a turbulência emocional das figuras humanas. O uso do espaço na pintura é altamente simbólico: o vazio entre os dois personagens reforça a ideia de separação emocional, enquanto as cores contrastantes — o branco da figura feminina e os tons sombrios que envolvem o homem — destacam a polaridade entre a liberdade e a dor. A figura feminina parece etérea, quase irreal, representando talvez uma lembrança idealizada ou um amor perdido que nunca pode ser plenamente recuperado.

Edvard Munch utiliza cores e formas para explorar o impacto psicológico da separação. O branco da mulher não é apenas a cor da pureza, mas também da distância emocional, enquanto o preto e os tons escuros que envolvem o homem refletem a depressão e o luto interior. Essa combinação de elementos visuais cria uma sensação de tensão emocional que é simultaneamente universal e pessoal, permitindo que o espectador se identifique com os sentimentos retratados. *Separação* é mais do que uma pintura sobre o término de um relacionamento; é uma reflexão sobre a fragilidade e a impermanência das conexões humanas. Com sua abordagem simbólica e profundamente emocional, Munch oferece uma visão crua e honesta da dor que acompanha o rompimento de laços afetivos. A obra captura a essência do expressionismo: o uso da arte para externalizar as emoções internas de forma que transcenda o literal, criando uma experiência visceral para o espectador. Ao olhar para *Separação*, o espectador/observador é confrontado não apenas com a dor da perda amorosa, mas também com a inevitável transitoriedade dos laços humanos, tornando a pintura uma meditação atemporal sobre a condição humana.

*Ansiedade* (1894) é outra obra emblemática do expressionismo de Munch, na qual o artista norueguês canaliza o desconforto psicológico e a alienação que permeiam a experiência humana moderna. *Ansiedade* compartilha afinidades temáticas e estilísticas com sua obra mais famosa, *O grito* (mais adiante, falar-se-á de pelo menos cinco versões desta outra importante obra de Munch). Em *Ansiedade*, porém, o foco está menos no grito primordial e mais na sensação coletiva de inquietação, apresentando um grupo de figuras humanas imersas em uma atmosfera de desconforto existencial.



Edvard Munch

**Ansiedad**

1894

Óleo sobre tela

94 cm x 74 cm

The Munch Museum (Oslo)

Disponível em:

[https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEgi2Nk9gSYvn\\_xwSvUxs06URbHNm-Wc46I7CZpaUs5oo4pgOEK0LS\\_u5oXY5BtNfS3M-SBSw9pPRp1zyBP\\_ypoYL1Svbjl2XAUrqzPEQC45DbrryWwHpJyIVgsbImy3leG7de4-lo85F3F/s1600/Edvard+Munch++Anxiety.jpg](https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEgi2Nk9gSYvn_xwSvUxs06URbHNm-Wc46I7CZpaUs5oo4pgOEK0LS_u5oXY5BtNfS3M-SBSw9pPRp1zyBP_ypoYL1Svbjl2XAUrqzPEQC45DbrryWwHpJyIVgsbImy3leG7de4-lo85F3F/s1600/Edvard+Munch++Anxiety.jpg)

A composição da obra é dominada por uma fileira de pessoas que caminham em direção ao espectador, ocupando a maior parte do espaço. Seus rostos são máscaras de desespero, marcados por expressões rígidas e olhares vazios que evocam medo e alienação. Essas figuras, embora fisicamente próximas umas das outras, parecem emocionalmente desconectadas, simbolizando a solidão em meio à multidão. No centro da composição, destaca-se uma mulher de chapéu preto com olhos arregalados, cujo semblante expressa uma tensão psicológica que reverbera por toda a cena. As outras figuras, com tons de pele pálidos e contrastantes, parecem compartilhar dessa angústia coletiva, criando uma sensação de peso emocional que transcende o individual. O cenário em que essas figuras estão inseridas é igualmente carregado de simbolismo. Ao fundo, um céu ardente, em tons de vermelho e laranja, parece consumir a paisagem, refletindo a intensidade emocional da cena e criando uma atmosfera apocalíptica. As águas escuras do fiorde e a ponte sinuosa, elementos recorrentes na obra de Munch, intensificam a sensação de desorientação e incerteza. A linha do horizonte e a composição curvilínea guiam o olhar do espectador, reforçando a impressão de um mundo em colapso, onde a paisagem externa reflete o caos interior das figuras.

A paleta de cores vibrantes e contrastantes de *Ansiedade* amplifica seu impacto emocional. Munch utiliza tons de vermelho para simbolizar a tensão e o perigo iminente, enquanto os rostos pálidos e desumanizados das figuras sugerem a perda de vitalidade e a alienação da vida moderna. A interação entre o cenário natural e as figuras humanas cria um diálogo visual que transcende a narrativa literal, oferecendo uma interpretação subjetiva da experiência de ansiedade que, embora enraizada no contexto da época, permanece atemporal. *Ansiedade* é uma obra que pode ser descrita como uma representação da condição humana em sua luta contra o desconforto emocional e a fragilidade existencial. Edvard Munch transforma uma experiência universal em uma linguagem visual poderosa, permitindo que o espectador não apenas veja, mas sinta a tensão psicológica expressa na obra.

*O grito*, de 1893, é provavelmente o quadro mais conhecido de Munch. O curioso, e não tão conhecido pelo público mais amplo, é o fato de que Munch produziu várias versões de *O grito*. As várias interpretações mostram a criatividade do artista e seu interesse em experimentar as possibilidades a serem obtidas em uma variedade de mídias, enquanto o tema da obra se encaixa no interesse de Munch por sentimentos sombrios (angústia, ansiedade, loucura). Detenhamo-nos um pouco mais sobre as cinco imagens que compõem a série<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>As cinco imagens a seguir, relativas à série *O grito*, foram todas extraídas do website Arte e Blog. Muitas das observações sobre o significado atribuído às escolhas cromáticas de Edvard Munch também foram tomadas deste website. Disponível em: <https://www.arteeblog.com/2017/10/analise-de-scream-o-grito-de-edvard.html>.



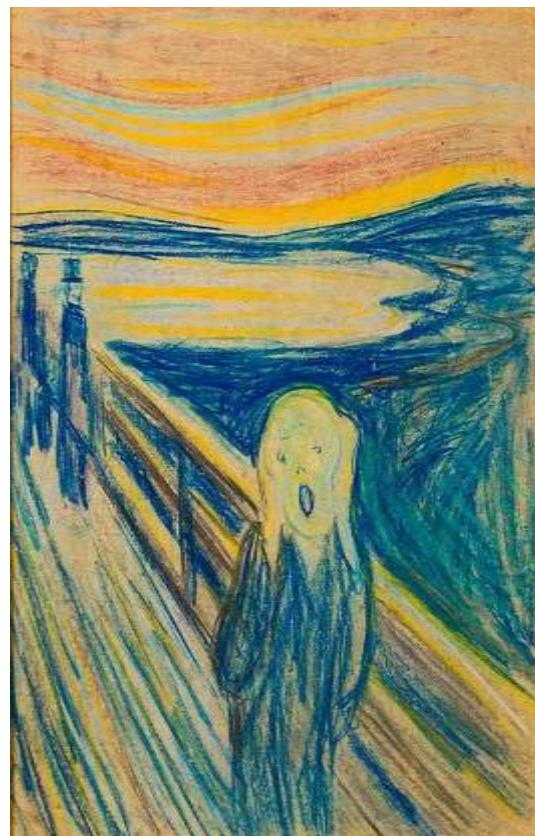
Edvard Munch

O grito

1893a

Óleo, têmpera e *crayon* sobre papelão  
91 cm x 73,5 cm

The National Gallery (Oslo)



Edvard Munch

O grito

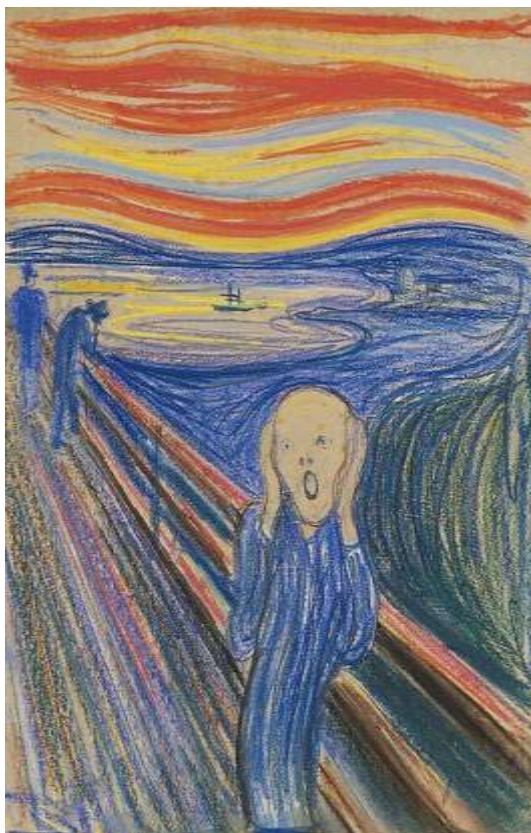
1893b

*Crayon* sobre papelão  
74 cm x 56 cm

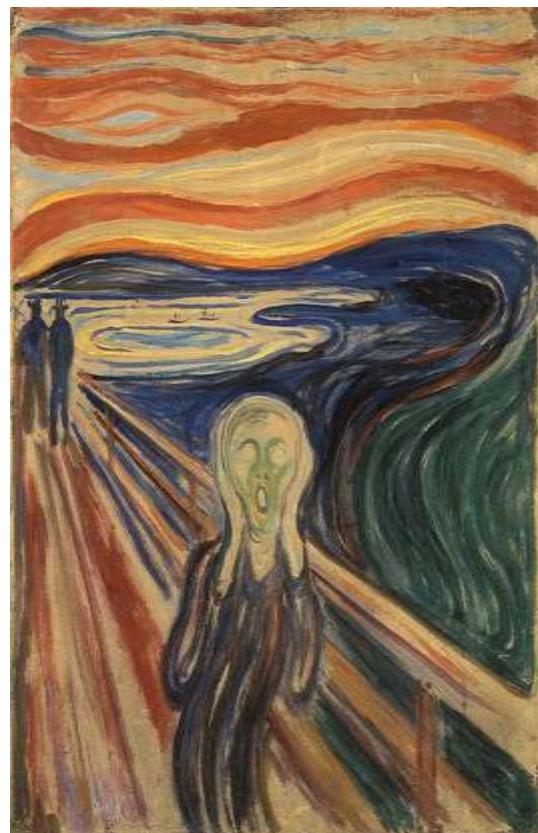
The Munch Museum (Oslo)

No quadro que aqui identificamos como 1893a (assim como nas outras quatro obras da série), é possível ver a referência ao fiorde de Kristiania, espaço geográfico no qual Munch supostamente teria se inspirado para a construção da composição de *O grito* (Hodin, 1991). Embora haja espaço para especular-se se há uma certa androginia na composição central do quadro, é quase ponto pacífico atribuir-se à figura calva, com as mãos nos ouvidos e boca aberta, o gênero masculino. O contraponto entre a composição e o título das obras que compõe *O grito* (poderíamos pensar em uma microssérie subsumida no interior da série "O friso da vida") leva o observador a questões inquietantes: a figura central é quem grita? Ou seria esta pessoa alguém que ouve um grito alheio? O grito de uma outra pessoa? O grito da natureza? O grito existencialista do absurdo da existência humana? Ou seria, ainda, o grito aprisionado no eu interior, que ecoa e ensurdece apenas a própria pessoa, solitária e desesperada no centro da composição? Tais perguntas fazem mais sentido quando lembramos das influências simbolistas e modernistas da literatura de Henrik Ibsen sobre Munch.

Muito possivelmente o quadro de *crayon* sobre papelão, também datado de 1893 (e que, para fins de distinção, passaremos a datar como 1893b) seja a versão mais antiga, provavelmente um estudo no qual Munch traçou os fundamentos da composição (hipótese plausível quando se guarda em mente os materiais menos nobres utilizados nesta versão). Nela, podemos observar a expressividade do traço; a ausência do(s) barco(s) (que já aparecem sobre o corpo de água na versão 1893a), e a utilização de materiais pouco nobres. A imagem é construída com veladuras suaves de *crayon*, com poucas sobreposições mais pesadas. Nota-se também o jogo composicional criado com uma linha diagonal que praticamente divide o espaço, e as linhas curvas que dominam a parte superior a esta mesma diagonal.



Edvard Munch  
**O grito**  
1895  
*Crayon* sobre papelão  
74 cm x 56 cm  
Coleção particular ( sem maiores informações)



Edvard Munch  
**O grito**  
1910  
Têmpera sobre papelão  
83 cm x 66 cm  
The Munch Museum (Oslo)

Na versão de 1895, é difícil distinguir se há a presença de um ou de dois barcos, enquanto na versão que – por ser a mais tardia – tomaremos como “definitiva”, é nítida a presença de dois barcos sobre o corpo de água ao fundo da composição. A pessoa à direita (provavelmente um homem), no canto superior esquerdo da versão de 1895, encontra-se debruçado na mureta do fiorde, enquanto na versão de 1910, a mesma figura está de pé. A figura central da composição, finalmente, é ligeiramente mais esguia na versão de 1895 do que a da versão de 1910. A versão de 1910 foi roubada em 2004, porém recuperada em 2006. Nela, o lago e o fiorde fundem-se em um aglomerado de linhas curvas, adotando um tom mais expressionista que a versão em técnica mista, de 1893. Ainda na versão de 1910, o vilarejo reduz-se a uma mancha escura, pouco delineada.

Finalmente, com relação à versão litográfica de *O grito*, vale ressaltar que foram impressas cerca de 45 cópias, e que algumas delas foram coloridas à mão por Edvard Munch. Nota-se, na composição, a fusão das linhas que constituem o fiorde e o vilarejo. Os traços do rosto da figura central estão mais definidos e trabalhados do que nas outras versões aqui comentadas.



Edvard Munch

**O grito**

1895

Litografia

Dimensões não localizadas.

#### 4 O EXPRESSIONISMO AUSTRÍACO: EGON SCHIELE

Na Áustria, o expressionismo foi fortemente influenciado pelo movimento Secessão de Viena, liderado por artistas como Gustav Klimt, que antecipou o estilo emocional e subjetivo do expressionismo. No entanto, foi com Egon Schiele e Oskar Kokoschka que o expressionismo ganhou plena força no país. Egon Schiele (1890 - 1918) apresentava baixo desempenho escolar na infância, com bons resultados apenas em desenho, caligrafia e educação física. Inicia seus estudos na Escola de Artes Industriais

de Viena em 1906, e em 1907, transfere-se para a Escola de Belas Artes. Em 1907, conhece Gustav Klimt, que o torna seu protegido. Expõe na *KunstSchau* (em Viena, no ano de 1909) e, mais ou menos nessa época, toma contato com o trabalho de Edvard Munch e de Vincent Van Gogh. Schiele destacou-se por suas representações intensamente psicológicas e provocantes de figuras humanas (Selz, 1978). Suas obras frequentemente apresentavam linhas angulares e contorcidas, as quais conferiam um senso de inquietação e tensão a seus desenhos e suas pinturas. Também é característico na obra de Schiele a recorrência de temas tais como o erotismo e a mortalidade, de modo que se pode afirmar que o artista realiza uma pesquisa iconográfica para registrar os extremos da experiência humana. Também são característicos de Schiele os autorretratos íntimos e perturbadores, nos quais sua vulnerabilidade emocional é transmitida com brutal honestidade (Cf. Messer, 1985; Fischer, 1997).

*Autorretrato com camisa listrada* (1910) é uma das obras mais emblemáticas de Schiele e uma poderosa exploração da identidade e da vulnerabilidade humana. Pintado quando o artista tinha apenas 20 anos, o retrato reflete tanto sua habilidade técnica precoce quanto sua abordagem introspectiva e ousada da representação do eu. A obra é não apenas uma reprodução literal de sua aparência física, mas também um estudo psicológico que transcende o visível para revelar as camadas emocionais e existenciais do artista. Com linhas marcantes e uma paleta de cores sombrias, Schiele transforma o autorretrato em uma confissão visual, explorando questões de fragilidade, mortalidade e isolamento.



Egon Schiele  
**Autorretrato com camisa listrada**

1910

Óleo e guache sobre tela

44 cm x 30,5 cm

Leopold Museum (Viena)

Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Egon\\_Schiele\\_075.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Egon_Schiele_075.jpg).

No retrato, Schiele aparece com uma postura torcida e um olhar intenso que se dirige diretamente ao observador, criando uma conexão desconcertante e íntima. Sua expressão é uma mistura de desafio e vulnerabilidade, refletindo a inquietação que permeava sua vida e sua arte. A camisa listrada que ele veste, um elemento aparentemente simples, é carregada de simbolismo: suas linhas verticais reforçam o dinamismo e a tensão da composição, enquanto as cores apagadas da roupa contrastam com os tons avermelhados de sua pele, destacando a intensidade emocional da obra. Os contornos exagerados e as proporções distorcidas de seu corpo revelam sua rejeição aos ideais clássicos de beleza e perfeição, alinhando-se com a estética expressionista que busca transmitir emoções cruas em vez de representações idealizadas.

A composição é minimalista, com fundo branco vazio que elimina qualquer distração e concentra toda a atenção no sujeito. Esse vazio ao redor do artista pode ser interpretado como uma metáfora para o isolamento e o vazio existencial que ele frequentemente explorava em suas obras. *Autorretrato com camisa listrada* encapsula a singularidade de Egon Schiele como artista: sua capacidade de transformar o autorretrato em uma experiência visceral e profundamente pessoal. Ao distorcer formas e abandonar convenções, ele não só captura sua própria essência emocional, mas também convida o espectador a confrontar suas próprias vulnerabilidades.

*Autorretrato: masturbação*, quadro pintado em 1911, exemplifica a abordagem radicalmente honesta e disruptiva de Schiele na arte do retrato e da representação do corpo humano. Schiele explora temas de intimidade, sexualidade e vulnerabilidade de uma maneira profundamente pessoal e provocativa. Longe de ser uma representação idealizada ou voyeurística, a pintura confronta o espectador com uma exposição crua e desafiadora do eu, desconstruindo tabus sociais e artísticos de sua época. O autorretrato, em sua essência, é não apenas um ato de autoexpressão, mas também uma exploração da própria identidade e da conexão entre o corpo e a psique.

Na pintura, Schiele retrata-se em uma pose distorcida e confrontadora, com o corpo inclinado em um movimento angular que quebra os cânones clássicos de simetria e harmonia. Ele utiliza uma paleta de cores limitada e marcante, composta por tons de pele desbotados e fundos monocromáticos, que intensificam a sensação de isolamento e introspecção. A ênfase nos contornos agudos e nas proporções exageradas de suas mãos e braços, elementos frequentes em sua obra, direciona a atenção para o ato em si, que é sugerido, mas não explicitamente mostrado. O rosto de Schiele, com seu olhar direto e desafiador, parece tanto convidar quanto repelir o espectador, criando uma tensão entre vulnerabilidade e resistência.

*Autorretrato: masturbação* transcende a representação literal para explorar os aspectos psicológicos e existenciais da sexualidade. Schiele não apresenta a masturbação como um ato de prazer, mas como uma expressão de introspecção e solidão. A composição despojada, com o corpo suspenso em um espaço vazio, simboliza a desconexão do indivíduo tanto com o mundo externo quanto consigo mesmo. Ao desafiar convenções sociais e artísticas, Schiele utiliza essa obra para questionar noções de moralidade, intimidade e o papel do corpo na arte. O resultado é uma pintura que não apenas reflete a complexidade de sua própria psique, mas também convida o espectador a confrontar sua relação com o desejo, o corpo e a vulnerabilidade.



Egon Schiele

**Autorretrato: masturbação**

1911

Grafite e aquarela sobre papel

47 cm x 31 cm

Albertina Museum (Viena)

Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d6/Egon\\_Schiele\\_073.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d6/Egon_Schiele_073.jpg).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte expressionista continua a exercer uma influência profunda no mundo contemporâneo, tanto pela sua abordagem emocional e subjetiva quanto pelos temas universais que aborda. Essa corrente artística, caracterizada por distorções visuais, intensidade cromática e uma ênfase na expressão interior, nasceu como uma resposta à rápida modernização e às tensões sociais e políticas de sua época. Hoje, diante de desafios globais como alienação, crises identitárias e busca por autenticidade, a relevância do expressionismo permanece incontestável. Dois grandes representantes desse movimento, Egon Schiele e Edvard Munch, oferecem exemplos concretos de como a arte expressionista transcende o tempo ao explorar aspectos fundamentais da condição humana.

O expressionismo trouxe uma nova abordagem à arte, priorizando a subjetividade e as emoções sobre a representação literal ou objetiva do mundo. Essa

característica é especialmente pertinente no mundo contemporâneo, no qual as pessoas buscam formas autênticas de expressão em meio a um cenário saturado por imagens idealizadas e narrativas fabricadas, amplamente difundidas por redes sociais e mídias tradicionais. Egon Schiele, em particular, exemplifica essa busca pela autenticidade por meio de seus autorretratos, como *Autorretrato com camisa listrada* (1910) e *Autorretrato: masturbação* (1911). Em ambas as obras, Schiele rejeita o ideal de beleza convencional, preferindo apresentar sua figura em poses distorcidas e angulares, com um olhar cru e introspectivo. Essa abordagem desconfortável força o espectador a confrontar a humanidade vulnerável e imperfeita do artista — uma mensagem poderosa em um mundo que valoriza tanto a perfeição superficial. No contexto contemporâneo, a obra de Schiele pode ser lida como uma crítica premonitória à cultura do eu autocentrado em busca perpétua de validação pelos pares e pela audiência. Seus autorretratos não buscam aprovação, mas refletem uma necessidade urgente de autoanálise e de confrontar os próprios desejos, medos e imperfeições. Essa honestidade é profundamente relevante hoje, especialmente quando questões sobre saúde mental, autenticidade e isolamento emocional estão no centro de debates globais.

Edvard Munch, por sua vez, trouxe à tona os temas da angústia e da alienação de uma forma que ressoa poderosamente com as crises existenciais modernas. Obras como as diferentes versões de *O grito* (1893-1910) e *Ansiedade* (1894) são representações icônicas da angústia humana diante de um mundo em transformação. Em *Ansiedade*, por exemplo, a multidão de rostos vazios e desesperados caminhando sob um céu ardente encapsula o sentimento de desconexão que muitos experimentam hoje, mesmo em um mundo hiperconectado. O expressionismo de Munch traduz emoções complexas em formas visuais universais, permitindo que o espectador se reconheça na angústia coletiva ou individual representada na tela. Esse aspecto é particularmente relevante na era contemporânea, marcada por crises climáticas, desigualdades sociais e a sensação crescente de incerteza global. Munch oferece um lembrete de que a angústia é não apenas individual, mas também compartilhada, e que sua representação na arte pode criar um espaço para reflexão e empatia. Em um mundo que frequentemente evita confrontar o sofrimento, obras como as de Munch funcionam como um espelho, forçando a sociedade a reconhecer e lidar com as ansiedades coletivas.

Outro ponto que destaca a relevância do expressionismo é sua abordagem direta e muitas vezes desconfortável da sexualidade e da identidade. Egon Schiele foi pioneiro em retratar a sexualidade humana de forma desinibida, como em obras que exploram tanto o desejo quanto a solidão, frequentemente interligados. Seus desenhos e pinturas de figuras nuas, com contornos acentuados e gestos exagerados, oferecem uma visão nua e crua da intimidade e da fragilidade humanas. Essa abordagem se conecta profundamente com debates contemporâneos sobre liberdade sexual, representações do corpo e a desconstrução de normas de gênero e identidade. Enquanto isso, Munch também explorou o desejo e os conflitos emocionais em obras como *A dança da vida* (1899-1900), em que a paixão e a perda são inseparáveis. A complexidade emocional das relações humanas, representada por Munch e Schiele, ecoa nas discussões atuais sobre relacionamentos, saúde mental e as camadas emocionais que moldam nossas interações. Suas obras permanecem relevantes como representações visuais de dilemas que transcendem fronteiras temporais e culturais.

No mundo digital, em que imagens são produzidas e consumidas em uma escala sem precedentes, a arte expressionista destaca-se por sua capacidade de se opor ao superficial. Em um ambiente no qual filtros e edições ocultam imperfeições e fabricam narrativas, o expressionismo de Schiele e Munch nos lembra da importância de confrontar a realidade, mesmo que ela seja desconfortável. As linhas distorcidas, as expressões carregadas e os temas viscerais de suas obras contrastam diretamente com a estética muitas vezes higienizada do digital, proporcionando um antídoto para a alienação provocada por uma vida excessivamente mediada por telas. Além disso, a arte expressionista inspira artistas contemporâneos que utilizam tecnologias digitais para explorar emoções de maneira crua e inovadora. Elementos de distorção, intensidade emocional e subjetividade, características do expressionismo, podem ser encontrados em mídias digitais, *videogames* e até no *design* gráfico, mostrando como a linguagem visual desenvolvida por artistas como Schiele e Munch continua a influenciar novas formas de arte.

## REFERÊNCIAS

A fonte das imagens das obras de arte comentadas ao longo deste ensaio são *websites* da internet, e estão todas indicadas juntamente com cada imagem. As referências abaixo foram consultadas integral ou parcialmente. Por vezes, obras cuja localização não foi possível (e que, por extensão, não foram consultadas para a redação do presente ensaio) foram também aqui elencadas, de modo a funcionar como um ponto de referência para futuros trabalhos a serem desenvolvidos sobre o expressionismo, sobre Edvard Munch e/ou sobre Egon Schiele.

BISCHOFF, Ulrich. **Edvard Munch**. Cologne: Taschen, 1997.

COELHO, Teixeira. **O que é expressionismo?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

COMINI, Alessandra. **Egon Schiele**. London: Thames and Hudson, 1976.

CREPALDI, Gabriele. **Expresionistas**. Madrid: Electa, 2002.

DE MICHELI, Mario. **Las vanguardias artísticas del siglo XX**. Barcelona: Alianza Editorial, 2008.

DÜCHTING, Hajo. **Expressionismo**. São Paulo: Taschen, 2007.

FISCHER, Wolfgang G. **Egon Schiele**. Cologne: Taschen, 1997.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

GUINSBURG, J. **O expressionismo**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

RODIN, J. P. **Edvard Munch**. [S. l.]: World of Art, 1991.

KANDISNKY, Wassily. **Do espiritual na arte.** 12. ed. Trad. Maria Helena de Freitas. Prefácio e nota bibliográfica de António Rodrigues. Alfragide: Dom Quixote, 2019.

MESSE, Thomas M. **Edvard Munch.** New York: Harry N. Adams, 1985.

REINHARD, Steiner. **Egon Schiele.** São Paulo: Paisagem, 2006.

SELZ, Jean. **Edvard Munch.** Paris: Flammarion, 1978.

### REFERÊNCIAS FÍLMICAS

EDVARD MUNCH. Filme de Peter Watkins. Legendas em espanhol. 1974. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=hD3sodQzDkQ&pp=ygULbXVuY2ggbW92aWU%3D>.

EGON SCHIELE: a morte e a donzela. Filme de Dieter Bender. Alemão, legendas em inglês. Não localizado para download ou visualização online.

MUNCH. Filme de Henrik M. Dahlsbakken. Sem legendas. Dublado em espanhol. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9DpOrHFoNM>.

O GABINETE do Dr. Caligari. Filme de Robert Wiene. Alemão, legendas em português. 1920. Disponível em: <https://youtu.be/yQn1j34-f4A>.

PETER DOIG & Karl Ove Knausgård On Edvard Munch. Copyright: Louisiana Channel, Louisiana Museum of Modern Art, 2019. Palestras em vídeo disponibilizadas pelo Louisiana Museum of Art no YouTube. Em inglês, com legendas no idioma original. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kTONutxQTk8>.

PORTRAIT OF WALLY: The True Story Behind the Famous Looted Painting. Direção de Andrea Shea. 2012. Disponível em: <https://youtu.be/4-2TjjNNces>.

# Entre silêncio e narrativa: o cansaço como experiência originária em Peter Handke

*Between Silence and Narrative: Fatigue as an original experience in Peter Handke*

LARA PASSINI VAZ-TOSTES

Pós-graduanda em Filosofia e Teoria do Direito (PUC Minas)

[laravaztostes@hotmail.com](mailto:laravaztostes@hotmail.com)

---

**Resumo:** O presente artigo analisa a obra *Ensaio sobre o cansaço* de Peter Handke (1989), buscando compreender como o autor transforma a experiência aparentemente banal do cansaço em um fenômeno existencial e narrativo fundamental. Longe de ser apenas uma ausência de forças, o cansaço aparece como condição reveladora da relação entre sujeito, linguagem e mundo. A partir da descrição dos “quatro modos de relação” apresentados por Handke, o texto dialoga com a teoria da narrativa de Paul Ricoeur (*Tempo e Narrativa*) e com a ética da alteridade de Emmanuel Levinas (*Totalidade e Infinito*), mostrando como o cansaço pode se tornar um espaço de suspensão da linguagem, mas também de abertura silenciosa para o outro e para uma nova configuração de sentido. Defende-se que o cansaço, na perspectiva de Handke, é um estado originário que possibilita tanto uma narrativa sem palavras quanto uma ética da escuta.

**Palavras-chave:** Peter Handke; cansaço; narrativa; Paul Ricoeur; Emmanuel Levinas.

**Abstract:** This article analyzes Peter Handke's *Essay on Fatigue* (1989), seeking to understand how the author transforms the seemingly banal experience of fatigue into a fundamental existential and narrative phenomenon. Far from being merely an absence of strength, fatigue appears as a revealing condition of the relationship between subject, language, and world. Based on the description of the “four modes of relation” presented by Handke, the text engages in dialogue with Paul Ricoeur's theory of narrative (*Time and Narrative*) and Emmanuel Levinas's ethics of alterity (*Totality and Infinity*), showing how fatigue can become both a space of linguistic suspension and a silent opening toward the other and toward a new configuration of meaning. It is argued that, in Handke's perspective, fatigue constitutes an original state that enables both a wordless narrative and an ethics of listening.

**Keywords:** Peter Handke; fatigue; narrative; Paul Ricoeur; Emmanuel Levinas.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Em *Ensaio sobre o cansaço*, publicado em 1989, Peter Handke propõe uma reflexão radical sobre uma experiência que, embora universal, permanece frequentemente relegada à condição de banalidade ou mero dado fisiológico: o cansaço. Mais do que descrever estados de fadiga física ou psíquica, Handke transforma o cansaço em objeto de uma investigação poética e filosófica, conferindo-lhe dignidade existencial. O livro não se limita a relatar impressões individuais; ele se constrói como

um verdadeiro exercício fenomenológico, no qual o cotidiano é suspenso para revelar dimensões ocultas da experiência. Nesse sentido, a obra ocupa um espaço singular na tradição literária e filosófica contemporânea: um lugar entre a narrativa e o ensaio, entre o testemunho pessoal e a reflexão universalizante.

Handke (1989, p. 45) afirma que, em meio ao cansaço, “as ocorrências narravam a si mesmas, sem mediação das palavras. Graças ao meu cansaço, o mundo se livrava de seus nomes e se alargava”. Essa passagem sugere que o cansaço atua como uma espécie de suspensão da linguagem ordinária, instaurando um regime narrativo silencioso, no qual o mundo se dá antes das palavras.

Tal perspectiva encontra ressonância na teoria da narrativa de Paul Ricoeur, *Tempo e Narrativa* (1983), segundo a qual o tempo humano se torna inteligível por meio da *mimesis* — a tríplice articulação entre a pré-figuração do agir, a configuração da narrativa e a refiguração da experiência no ato de leitura. Os quatro modos de relação descritos por Handke podem ser lidos em diálogo com essa estrutura, pois evidenciam diferentes formas de articular experiência, linguagem e sentido, ora no silêncio pré-narrativo, ora na configuração discursiva, ora na refiguração ética diante do outro.

Essa dimensão ética do cansaço, por sua vez, ressoa na filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas. Para o pensador, a relação com o outro excede sempre a linguagem conceitual, manifestando-se como interpelação ética anterior a qualquer discurso (*Totalidade e Infinito*, 1971). Assim, o “narrar sem palavras” de Handke pode ser compreendido não apenas como experiência estética ou narrativa, mas também como abertura ética, uma disponibilidade para o outro que se dá no silêncio e na receptividade.

A leitura proposta neste artigo segue um percurso hermenêutico e comparativo. Em primeiro lugar, realiza-se uma leitura imanente do texto de Handke, destacando passagens significativas que revelam sua concepção do cansaço como experiência originária. Em seguida, tais passagens são interpretadas à luz de referenciais externos: a fenomenologia do tempo e da narrativa em Ricoeur, a filosofia da alteridade em Levinas e, em segundo plano, a ontologia existencial de Heidegger (*Ser e Tempo*, 1927), em que o esgotamento do *Dasein* pode ser entendido como revelador do modo de ser-no-mundo. Por fim, a análise busca articular tais perspectivas, defendendo que a obra de Handke oferece uma síntese singular entre literatura e filosofia, narrativa e ética.

A validação externa deste percurso interpretativo apoia-se em dois aspectos. Em primeiro lugar, na relevância dos referenciais escolhidos: Ricoeur, Levinas e Heidegger constituem marcos incontornáveis da filosofia contemporânea, amplamente discutidos em contextos acadêmicos internacionais. Aproximar Handke dessas tradições insere a análise em um diálogo reconhecido entre literatura e filosofia, conferindo legitimidade ao escopo do trabalho. Em segundo lugar, a validação se dá pelo cruzamento entre os níveis de leitura: ao articular dimensões fenomenológicas, narrativas e éticas, o artigo demonstra a fecundidade hermenêutica da obra de Handke, ultrapassando a mera descrição literária para inscrevê-la em debates teóricos mais amplos.

A hipótese que orienta este estudo é a de que, em *Ensaio sobre o cansaço*, o cansaço constitui uma experiência originária que simultaneamente suspende e inaugura a narrativa, configurando um campo de escuta silenciosa e de abertura ética. Através desse enquadramento, pretende-se mostrar que o cansaço, longe de ser uma mera

debilidade, é um gesto fundante, um modo de relação que permite repensar tanto a temporalidade narrativa quanto a alteridade ética.

## 2 FENOMENOLOGIA DO CANSAÇO

Em *Ensaio sobre o cansaço*, Peter Handke conduz o leitor a uma reflexão que se afasta do entendimento ordinário da fadiga como simples esgotamento físico ou mental. Para ele, o cansaço se configura como experiência originária, portadora de uma potência reveladora. O autor nota que, em meio à exaustão, “as ocorrências narravam a si mesmas, sem mediação das palavras. Graças ao meu cansaço, o mundo se livrava de seus nomes e se alargava” (Handke, 1989, p. 45). Essa afirmação já desloca a análise do terreno fisiológico para o ontológico: o cansaço não é mera perda, mas abertura. Ele suspende o fluxo habitual da linguagem e da ação, permitindo que o mundo se apresente em uma forma mais nua, mais anterior às mediações simbólicas.

### 2.1 O CANSAÇO E A REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

Na tradição fenomenológica, Husserl propõe a *epoché* como método de suspensão das crenças naturais para deixar aparecer a essência do fenômeno. Ao colocar “entre parênteses” o já dado, torna-se possível apreender o modo como os fenômenos se constituem na consciência (Husserl, 1913, p. 61). O cansaço descrito por Handke pode ser compreendido como uma espécie de *epoché involuntária*: ao retirar o sujeito de suas intenções práticas e de sua atividade cotidiana, ele suspende o automatismo da vida natural, instaurando um campo de abertura perceptiva. Nesse estado, o mundo não desaparece, mas se alarga, mostrando-se em sua facticidade anterior às categorias. Esse paralelismo entre cansaço e redução fenomenológica mostra que o esgotamento corporal pode cumprir uma função epistemológica: ao dissolver os hábitos de nomeação e interpretação, abre-se uma experiência mais direta do fenômeno. O “alargamento” de que fala Handke (1989, p. 45) corresponde a uma ampliação do horizonte fenomenal, já que o sujeito, impedido de impor sobre o mundo seus esquemas de ação, torna-se receptivo ao modo como o mundo se oferece.

### 2.2 O CANSAÇO COMO STIMMUNG EM HEIDEGGER

Heidegger interpreta os estados de ânimo (*Stimmungen*) como modos privilegiados de revelação do ser-no-mundo. Em *Ser e Tempo*, o filósofo afirma que tais disposições afetivas não são meros estados subjetivos, mas estruturas ontológicas que desvelam o Dasein em sua facticidade (Heidegger, 1927, p. 134). Entre elas, o tédio profundo (*Langeweile*) ocupa um lugar de destaque: quando nada mais “prende” o sujeito, emerge uma experiência temporal dilatada, em que o tempo se arrasta e os entes se retiram, expondo o ser à sua própria condição de abertura (Heidegger, 1927, p. 138). O cansaço, em Handke, pode ser compreendido como *Stimmung* análoga ao tédio profundo. Quando ele descreve o “primeiro modo”, em que se sente “mudo, dolorosamente excluído das ocorrências” (Handke, 1989, p. 45), temos a manifestação clara de um estado de disposição que retira o sujeito da familiaridade cotidiana com os

entes. Não há, nesse momento, ação produtiva ou narratividade convencional: apenas a suspensão. O mundo, contudo, não se anula; pelo contrário, torna-se mais presente em sua materialidade silenciosa. Esse aspecto fenomenológico é fundamental: o cansaço não é apenas um déficit, mas uma modalidade de revelação. Ele interrompe a pressa e a funcionalidade, permitindo que o ser-no-mundo se veja despojado de sua instrumentalidade e confrontado com a pura presença. Assim, o cansaço, enquanto *Stimmung*, retira o sujeito do ritmo compulsivo da produtividade e o coloca diante de um tempo qualitativo, no qual a experiência pode se alargar.

### 2.3 O CORPO FATIGADO E A CONSCIÊNCIA DE VULNERABILIDADE

A reflexão de Handke encontra também ressonância na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty. Para este, o corpo não é objeto no mundo, mas condição de possibilidade da experiência: “É pelo corpo que temos um tempo e um espaço” (*Fenomenologia da percepção*, 1945, p. 145). O cansaço, ao paralisar ou limitar a motricidade, obriga a consciência a experimentar o corpo não como meio transparente de ação, mas como peso, resistência e obstáculo. O que habitualmente se oferece como transparência (o corpo como veículo tácito de intenções) torna-se opaco e evidente. Nesse sentido, o cansaço revela a vulnerabilidade essencial do sujeito. O corpo cansado não responde, não obedece à vontade, mas impõe sua própria temporalidade, lenta e arrastada. Esse fenômeno obriga a consciência a reconhecer-se enraizada em uma materialidade que escapa ao controle. Handke, ao narrar sua experiência de cansaço, não descreve apenas uma percepção modificada do mundo externo, mas uma transformação radical do modo de habitar o próprio corpo.

### 2.4 CANSAÇO, SILÊNCIO E LINGUAGEM

A experiência descrita por Handke também pode ser relacionada à análise de Maurice Blanchot sobre a fadiga e o limite da linguagem. Em *L'espace littéraire*, Blanchot afirma que “o cansaço é ainda linguagem, mas uma linguagem que se esgota no silêncio” (Blanchot, 1955, p. 92). O que Handke descreve ao falar de um “narrar sem palavras” (1989, p. 46) ecoa essa concepção: o cansaço não anula a narrativa, mas a transforma em silêncio significativo, um silêncio que ainda comunica, ainda narra. O corpo fatigado fala, mesmo quando cala, instaurando uma forma de linguagem não discursiva.

### 2.5 O CANSAÇO E A CRÍTICA CONTEMPORÂNEA DA PRODUTIVIDADE

Em um horizonte mais atual, Byung-Chul Han observa que a sociedade contemporânea do desempenho gera um tipo de cansaço destrutivo, o “cansaço do excesso de positividade”, que conduz ao esgotamento e à depressão (Han, 2017, p. 18). O cansaço descrito por Handke, contudo, é de outra ordem: não o burnout, mas o cansaço revelador, criativo, que suspende o excesso de estímulos e possibilita uma experiência de abertura silenciosa. Em oposição ao cansaço patológico do neoliberalismo, Handke propõe uma experiência de cansaço que reconcilia o sujeito com o mundo, ao invés de aliená-lo.

## 2.6 SÍNTESE FENOMENOLÓGICA

A análise fenomenológica do cansaço em Handke revela, portanto, uma convergência notável com a tradição filosófica do século XX. Em Husserl, vemos a suspensão involuntária das intencionalidades como uma *epoché* existencial; em Heidegger, o cansaço assume a forma de *Stimmung* que desvela o ser-no-mundo na ausência de finalidade; em Merleau-Ponty, ele revela o corpo como opacidade e vulnerabilidade; em Blanchot, converte-se em silêncio narrativo; e, em contraste com Han, surge como cansaço originário e não destrutivo. O cansaço, longe de ser reduzido a uma condição deficitária, é aqui compreendido como um fenômeno originário de abertura, que expõe o sujeito à temporalidade, ao corpo e ao mundo de maneira intensificada. O ensaio de Handke, assim, não apenas descreve, mas performa a própria experiência fenomenológica: ao narrar o cansaço, ele nos faz experienciar o alargamento silencioso do mundo, validando, no plano literário, os conceitos filosóficos mais fundamentais da fenomenologia contemporânea.

## 3 CANSAÇO E NARRATIVA

A leitura de *Ensaio sobre o cansaço* revela que Handke não está apenas descrevendo estados físicos de exaustão, mas elaborando uma verdadeira teoria implícita da narrativa. Sua proposta é a de que o cansaço, ao modificar a percepção, também modifica os modos de narrar. Os quatro modos de relação que ele identifica correspondem a diferentes formas de narratividade, que oscilam entre silêncio, espontaneidade discursiva e abertura comunitária. Essa perspectiva desafia a concepção corrente segundo a qual narrar exige sempre energia, consciência ou intenção. Em Handke, o narrar brota precisamente quando tais condições se desfazem.

O “primeiro modo” é aquele em que o sujeito se descobre mudo, excluído das ocorrências, incapaz de articular qualquer palavra (Handke, 1989, p. 45). Esse silêncio inicial não é vazio, mas um ponto de partida. Se pensarmos com Paul Ricoeur, que define a *mimesis I* como a pré-figuração do campo prático e simbólico da ação, o primeiro modo corresponde a uma espécie de pré-figuração radicalizada, onde as estruturas da ação estão presentes, mas não podem ser configuradas em narrativa. É uma experiência que antecede a narrativa, onde o mundo se apresenta em sua materialidade bruta, mas o sujeito não encontra ainda voz para ordenar. Trata-se de uma narratividade potencial, latente, que se anuncia na própria impossibilidade da fala. O silêncio do cansaço é já uma forma de narrativa, porque inscreve a experiência no tempo, ainda que sem trama ou enredo.

O “segundo modo” descrito por Handke se caracteriza pelo movimento contrário: o mundo, livre das palavras, invade a interioridade e começa a narrar-se a si mesmo sem a mediação do sujeito. “As ocorrências narravam a si mesmas, sem mediação das palavras” (Handke, 1989, p. 45). Aqui estamos diante de um fenômeno intermediário, no qual a fronteira entre mundo e sujeito se dissolve, e a narrativa surge como uma espécie de fluxo espontâneo que não depende de uma voz ativa. Ricoeur, ao tratar da *mimesis I* em direção à *mimesis II*, indica que o campo da ação humana já possui uma estrutura de significância antes de ser narrado (Ricoeur, 1983, p. 73). Handke

radicaliza essa concepção: o próprio mundo, em sua exterioridade, já possui uma narrativa silenciosa, que se impõe ao sujeito fatigado. O cansaço funciona, assim, como condição para escutar essa narratividade que não é fabricada pela consciência, mas que brota do real.

No “terceiro modo”, surge finalmente o narrar articulado, ainda que de forma involuntária, “frase a frase” (Handke, 1989, p. 46). O sujeito cansado começa a falar sem planejar, sem organizar previamente o discurso. A narrativa emerge como necessidade vital, como se fosse impossível não dizer. Este é o espaço próprio da *mimesis II*, a configuração narrativa. Aqui, a experiência é transformada em discurso, e o tempo vivido encontra forma na trama, ainda que fragmentária. Para Ricoeur, “a narrativa é mediação entre o tempo vivido e o tempo universal, entre a experiência e sua significação” (Ricoeur, 1983, p. 85). O narrar involuntário do sujeito cansado é a prova de que a narrativa é estrutural à condição humana: mesmo quando a consciência se encontra diminuída, a vida insiste em configurar-se em palavras.

O “quarto modo” de Handke é, talvez, o mais enigmático e profundo: o mundo narra a si mesmo em silêncio, não apenas para o sujeito fatigado, mas também para o outro que partilha a cena — “para mim, bem como para esse vizinho espectador grisalho” (Handke, 1989, p. 46). Aqui não há apenas pré-figuração ou configuração, mas a experiência da refiguração, que Ricoeur chama de *mimesis III*. Nesse nível, a narrativa já não é apenas produção de discurso, mas encontro entre experiência e horizonte de compreensão, num processo de leitura, de escuta e de partilha. O cansaço, ao suspender o domínio ativo do sujeito, cria a possibilidade de que a narrativa se torne comunitária, silenciosa e ética. O mundo narra não apenas para si, mas diante de um outro, instaurando uma narrativa partilhada que não precisa de palavras para se efetivar.

Essa leitura evidencia que Handke propõe uma visão ampliada de narratividade, em que o silêncio, a passividade e o próprio corpo fatigado são elementos constitutivos da trama. Ricoeur havia mostrado que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de forma narrativa” (Ricoeur, 1983, p. 85). Handke acrescenta que o tempo humano também pode ser articulado em silêncio, quando o cansaço suspende a palavra e permite que o mundo se conte a si mesmo. Essa proposta dialoga ainda com Maurice Blanchot, para quem “o cansaço é ainda linguagem, mas uma linguagem que se esgota no silêncio” (*L'espace littéraire*, 1955, p. 92). O quarto modo de Handke é exatamente isso: o silêncio que ainda narra, a ausência de palavra que se converte em presença partilhada.

Portanto, os quatro modos do cansaço podem ser lidos como uma fenomenologia da narrativa: do silêncio inicial, passando pela invasão do mundo, até a emergência involuntária da palavra e a abertura à comunidade silenciosa. Esse percurso mostra que narrar não é apenas organizar acontecimentos em discurso coerente, mas também acolher o silêncio, reconhecer a passividade e partilhar a experiência com o outro. O cansaço é, assim, potência narrativa: revela que até na exaustão, quando o sujeito perde a força de ordenar, a vida insiste em contar-se, em se deixar narrar, seja pela palavra, seja pelo silêncio.

## 4 CANSÃO E ÉTICA

A leitura fenomenológica e narrativa de *Ensaio sobre o cansaço* encontra seu ápice quando interpretada sob a chave ética. Handke não descreve apenas experiências interiores ou formas de percepção alterada, mas sugere que o cansaço, em sua radicalidade, é também uma abertura ao outro. No “quarto modo” descrito pelo autor, o mundo “narra a si mesmo, em silêncio, para mim, bem como para esse vizinho espectador grisalho” (Handke, 1989, p. 46). Essa cena aparentemente banal — a partilha silenciosa do cansaço diante de um outro — contém uma dimensão ética profunda: o sujeito fatigado não apenas se recolhe em si, mas reconhece a presença do outro como participante da mesma narrativa.

Essa concepção aproxima-se do pensamento de Emmanuel Levinas, para quem a relação ética é sempre anterior à linguagem. Em *Totalidade e Infinito*, o filósofo afirma que “a presença do rosto é já discurso” (Levinas, 1971, p. 43). Isso significa que o encontro com o outro se dá antes de qualquer palavra ou conceito: é interpelação silenciosa, exigência ética que precede a consciência. O quarto modo de Handke ecoa essa visão: o silêncio do cansaço não é vazio, mas espaço onde o outro se inscreve como presença irredutível. O mundo narrando a si mesmo “para mim e para o vizinho” é a imagem literária dessa interpelação levinasiana, em que a subjetividade fatigada se vê partilhada, despossuída de sua centralidade e exposta à alteridade.

Ao mesmo tempo, o cansaço, em sua suspensão da ação, também pode ser lido à luz de Jean-Luc Nancy. Em *Ser singular plural*, Nancy insiste que a existência nunca é solitária, mas sempre partilhada: “O ser é sempre ser-com” (Nancy, 1996, p. 30). O cansaço, ao enfraquecer as barreiras da individualidade, desvela essa dimensão comunitária originária. Quando Handke descreve a cena em que o silêncio se torna narrativa compartilhada, estamos diante da manifestação literária do “ser-com” nancyano: o sujeito não sustenta sozinho a narrativa, mas a divide com o outro, que é testemunha e co-participante da experiência. A ética do cansaço, nesse sentido, consiste em reconhecer que a vida é sempre comum, mesmo quando se cala.

A dimensão ética do cansaço também pode ser ampliada em diálogo com Georges Bataille, especialmente em sua reflexão sobre a experiência-limite. Para Bataille, há experiências em que o sujeito ultrapassa os limites da utilidade e da racionalidade, entrando em contato com o excesso, com o impossível (Bataille, 1943, p. 89). O cansaço, em Handke, pode ser compreendido como uma dessas experiências-limite: ele suspende a lógica da produtividade e expõe o sujeito ao inútil, ao silêncio, à pura presença do mundo e do outro. Essa inutilidade não é negativa, mas condição de revelação. Ao narrar o cansaço, Handke nos coloca diante daquilo que escapa à lógica do trabalho e da ação, mas que funda a possibilidade de uma ética da escuta e da receptividade.

A ética do cansaço, portanto, consiste em sua capacidade de abrir o sujeito à alteridade em um nível pré-discursivo. Não se trata de um dever moral imposto pela razão, mas de uma vulnerabilidade constitutiva. O sujeito cansado não pode dominar, não pode controlar, não pode impor a palavra: só pode escutar, acolher, estar com. Essa passividade é também responsabilidade, pois a abertura ao outro se dá precisamente quando a força se esgota. Levinas reconhecia nessa vulnerabilidade a essência da ética: “ser responsável é sempre já ser responsável pelo outro, mesmo contra a própria

vontade” (Levinas, 1971, p. 114). O cansaço em Handke é figura dessa responsabilidade involuntária: no silêncio da exaustão, o sujeito descobre-se eticamente implicado com o outro que o observa e com o mundo que se narra.

Essa interpretação ética do cansaço se distingue de leituras meramente negativas da fadiga. Em Byung-Chul Han, por exemplo, a sociedade contemporânea produz o “cansaço do desempenho”, que conduz à depressão e à autoexploração (Han, 2017, p. 18). Handke, ao contrário, descreve um cansaço originário, que não destrói, mas abre. É um cansaço fecundo, que, ao suspender a palavra, faz emergir a escuta. Trata-se de um cansaço ético, porque obriga o sujeito a reconhecer que o mundo e o outro continuam a narrar-se, mesmo quando ele próprio já não pode sustentar o discurso.

Assim, o cansaço em Handke pode ser compreendido como uma figura literária da ética: ele mostra que a vulnerabilidade e a suspensão não significam vazio ou ausência, mas possibilidade de relação. No silêncio fatigado, o mundo fala, o outro se apresenta e a subjetividade se reconhece responsável. A ética do cansaço é, portanto, uma ética da escuta, da hospitalidade e da comunidade. É nesse sentido que a obra de Handke não apenas descreve uma experiência pessoal, mas propõe um modelo filosófico de alteridade: narrar, calar e escutar como dimensões inseparáveis do viver-com.

## 5 CONCLUSÃO

A análise de *Ensaio sobre o cansaço*, de Peter Handke, permite compreender que o cansaço, longe de ser mero déficit fisiológico ou simples indisposição psicológica, pode ser elevado à condição de categoria filosófica e literária. Ao narrar seus quatro modos de relação com o mundo em estado de exaustão, Handke não apenas descreve sensações, mas constrói uma verdadeira fenomenologia do cansaço, uma teoria narrativa implícita e uma ética da escuta e da alteridade.

No plano fenomenológico, vimos que o cansaço funciona como uma suspensão análoga à redução husseriana: ao retirar o sujeito do fluxo de intencionalidades habituais, abre-se a possibilidade de perceber o mundo em sua facticidade bruta (Husserl, 1913, p. 61). A experiência descrita por Handke aproxima-se também do tédio profundo heideggeriano, que desvela a temporalidade dilatada do ser-no-mundo (Heidegger, 1927, p. 138), e da percepção corporal merleau-pontiana, em que a vulnerabilidade do corpo se torna consciência (*Fenomenologia da percepção*, 1945, p. 145). O cansaço, nesse sentido, não é vazio, mas revelação: estado de ânimo em que o mundo se apresenta sem os filtros da utilidade e da pressa.

No plano narrativo, Handke amplia a concepção ricoeuriana da *mimesis*. Se para Ricoeur “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de forma narrativa” (Ricoeur, 1983, p. 85), Handke mostra que tal articulação não se restringe à palavra articulada, mas pode incluir o silêncio, a exclusão e a passividade. Seus quatro modos de cansaço configuram uma narrativa originária: o silêncio mudo (*mimesis I radicalizada*), o mundo narrando a si mesmo em silêncio (*limiar entre mimesis I e II*), o narrar involuntário (*mimesis II*) e a partilha silenciosa com o outro (*mimesis III*). Assim, o cansaço não apenas se deixa narrar, mas se revela como potência narrativa, mostrando que até a ausência de palavras pode contar.

No plano ético, a contribuição de Handke é ainda mais profunda. O quarto modo de cansaço, em que o mundo se narra em silêncio diante de um outro, revela a dimensão da alteridade. Aqui ecoa a afirmação levinasiana de que “a presença do rosto é já discurso” (Levinas, 1971, p. 43): o encontro com o outro é interpelação silenciosa, anterior à palavra. O sujeito cansado é também sujeito exposto, vulnerável, responsável. Ao mesmo tempo, a cena literária de Handke ilustra o “ser-com” de Jean-Luc Nancy (1996, p. 30), pois a narrativa nunca é solitária, mas sempre partilhada. E, no horizonte de Bataille, o cansaço é experiência-limite: ultrapassa a lógica da produtividade e revela a dimensão do inútil como abertura para o impossível (Bataille, 1943, p. 89).

A síntese desses três planos permite afirmar que o cansaço, em Handke, é figura liminar: experiência que suspende, mas também inaugura; que cala, mas também narra; que retira a força, mas confere sentido. Ele é, ao mesmo tempo, fenomenologia do silêncio, narrativa originária e ética da escuta. Contra a lógica contemporânea que associa cansaço à patologia, como no diagnóstico de burnout e no “cansaço do desempenho” descrito por Byung-Chul Han (2017, p. 18), Handke recupera o cansaço como possibilidade de reconciliação com o mundo, com o tempo e com o outro.

O *Ensaio sobre o cansaço* é, assim, mais do que um relato subjetivo: é uma meditação literária que dialoga com algumas das maiores questões da filosofia do século XX. Ao transformar o esgotamento em chave de revelação, Handke reinscreve o lugar do cansaço no pensamento contemporâneo, mostrando que nele se encontram as condições para uma vida mais lúcida, menos dominada pela pressa e mais aberta ao silêncio e à presença do outro.

O cansaço, portanto, não deve ser compreendido apenas como falência, mas como condição de possibilidade. Ele é, simultaneamente, despojamento e fundação, vazio e plenitude. No silêncio da exaustão, o mundo se reconta; no limite da palavra, a narrativa se reinventa; na vulnerabilidade do corpo fatigado, a ética se torna inescapável. Handke nos lembra que é justamente quando cessam nossas forças que nos tornamos mais humanos: abertos ao tempo, sensíveis à presença, responsáveis pelo outro.

## REFERÊNCIAS

- BATAILLE, Georges. *L'expérience intérieure*. Paris: Gallimard, 1943.
- BLANCHOT, Maurice. *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard, 1955.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HANDKE, Peter. **Ensaio sobre o cansaço**. Tradução de José Mariani de Macedo. Lisboa: Relógio d’Água, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015 [1927].

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** Livro I. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Ideias & Letras, 2006 [1913].

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1945].

NANCY, Jean-Luc. **Ser singular plural.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Edições 34, 2001 [1996].

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tomo I. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1994 [1983].

## **Poema em linha recta: a atemporalidade da obra de Álvaro de Campos**

*Poema em linha recta: the timelessness of Álvaro de Campos's Work*

GIOVANA VICTORIA FERNANDES MASCARENHAS

Discente de Letras - Língua Portuguesa (UFRN)

giovana.fernandes.0223@gmail.com

---

**Resumo:** O presente ensaio analisa o *Poema em linha recta*, de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, com o objetivo de demonstrar a atemporalidade da obra. A análise parte dos aspectos estruturais e dos efeitos de sentido do poema, focando na antítese central entre o eu lírico, que expõe suas falhas e vilezas, e os "outros", retratados como perfeitos e vitoriosos. Argumenta-se que a crítica à cultura de aparências, construída por meio da ironia e do exagero, é o elemento-chave para a relevância contínua do poema. O ensaio estabelece um diálogo entre a angústia do eu lírico e a sociedade contemporânea, marcada pela aceleração da vida e pela idealização projetada nas redes sociais, que intensificam o adoecimento mental. Conclui-se que a obra de Campos permanece essencial por confrontar a negação da vulnerabilidade humana, um traço que atravessa gerações e se intensifica na Era Digital.

**Palavras-chave:** Álvaro de Campos; Literatura Portuguesa; Fernando Pessoa; atemporalidade.

**Abstract:** This essay analyzes *Poema em linha recta* by Álvaro de Campos, a heteronym of Fernando Pessoa, with the aim of demonstrating the timelessness of the work. The analysis begins with the poem's structural aspects and its effects of meaning, focusing on the central antithesis between the lyrical self—who exposes his flaws and baseness—and the “others,” portrayed as perfect and triumphant. It is argued that the critique of the culture of appearances, constructed through irony and exaggeration, is the key element ensuring the poem's enduring relevance. The essay establishes a dialogue between the lyrical self's anguish and contemporary society, marked by the acceleration of life and the idealization projected on social media, which intensify mental distress. It concludes that Campos's work remains essential for confronting the denial of human vulnerability, a trait that transcends generations and becomes more pronounced in the Digital Age.

**Keywords:** Álvaro de Campos; Portuguese Literature; Fernando Pessoa; timelessness.

---

**Poema em linha recta**

(Álvaro de Campos)

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.  
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.

E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,  
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,  
Indesculpavelmente sujo,  
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,  
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,  
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,  
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submissos e arrogante,  
Que tenho sofrido enxoavalhos e calado,  
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;  
Eu, que tenho sido cómico às criadas de hotel,  
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,  
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar,  
Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado,  
Para fora da possibilidade do soco;  
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,  
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.

Toda a gente que eu conheço e que fala comigo  
Nunca teve um acto ridículo, nunca sofreu enxoavalho,  
Nunca foi senão príncipe — todos eles príncipes — na vida...

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana  
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;  
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!  
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.  
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?  
Ó príncipes, meus irmãos,

Arre, estou farto de semideuses!  
Onde é que há gente no mundo?

Então sou só eu que é vil e erróneo nesta terra?

Poderão as mulheres não os terem amado,  
Podem ter sido traídos — mas ridículos nunca!  
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,  
Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?  
Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,  
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

(Pessoa, 1980, p. 122).

A Era Digital, período em que vivemos, teve início na segunda metade do século XX e é caracterizada pela organização em rede da sociedade, rápida modernização tecnológica e aceleração da vida em geral. Com a Era Digital, também assistimos ao domínio das redes sociais, fazendo com que pessoas, lugares e territórios se tornassem mais próximos, com o acompanhamento de acontecimentos em qualquer lugar do mundo em tempo real, o que Santos (2011) chama de convergência de momentos. Dentro desse alto nível de conexão interpessoal, as redes sociais se tornam cada vez maiores propagadoras da cultura de aparências e da comparação, promovendo o adoecimento da nossa sociedade.

Entretanto, muito antes do surgimento da internet, a cultura de aparências já inquietava Fernando Pessoa, por meio do seu heterônimo Álvaro de Campos. Segundo seu criador, Álvaro nasceu em 15 de outubro de 1890 em Tavira, estudou Engenharia Naval na Escócia, mas largou o curso por não se identificar com ele. Fernando Pessoa o coloca como discípulo de seu outro heterônimo, Alberto Caeiro, herdando deste o sensacionismo, entretanto, de uma maneira própria (Seabra, 1974).

Ao contrário do sensacionismo de Caeiro, que tenta se afastar ao máximo da racionalização e da subjetividade, com uma poesia focada nas “coisas como são e pelo que elas são”, o sensacionismo de Campos está nas emoções e sentimentos como eles são, sem filtros ou embelezamentos. Além disso, são marcas do fazer poético de Campos o exagero, o excesso e o extravasar das emoções (Seabra, 1974), a partir de eu líricos que sofrem por “sentir demais” e precisam “vomitar” todos os seus sentimentos para sentir alguma paz, com um ritmo como de uma mola que ascende e descende bruscamente no poema.

Apesar de ser fascinada pelas famosas *Ode Triunfal* e *Ode Marítima*, de Álvaro de Campos, decidi escolher um poema mais sucinto, para que possa ser aprofundado, porém igualmente fascinante e atemporal. O *Poema em linha recta*, pertencente ao período da primeira fase do Modernismo Português, tem convergências com sua escola literária quanto à liberdade formal, o prosaísmo, a complexidade do eu lírico, que expõe seus erros, e o sensacionismo, pelas emoções exacerbadas. Por outro lado, o poema traz um eu lírico que se rebaixa o máximo, o que não é tão comum dentro do Modernismo, que geralmente possui uma visão exaltada do homem moderno.

A partir dessas considerações, o presente ensaio pretende analisar o *Poema em linha recta*, de Álvaro de Campos, assim como seus aspectos estruturais e efeitos de sentido decorrentes. Além disso, será abordado o aspecto temático da cultura de aparências na obra e seu papel essencial para a atemporalidade do poema em questão, junto à relevância da poesia do Álvaro de Campos para a contemporaneidade.

Inicialmente, cabe observar que o poema possui sete estrofes, a primeira com dois versos, a segunda com dezesseis versos, a terceira com três versos, a quarta com cinco versos, a quinta com três versos, a sexta com um verso e, enfim, a sétima com seis versos. Junto a isso, ao se fazer a escansão do poema, revela-se uma estrutura métrica irregular. Ademais, o poema não segue nenhum esquema fixo ou regular de rimas, de forma que a sonoridade surge de forma orgânica ou quase acidental, assemelhando-se à prosa. Assim, conclui-se que foi uma escolha por uma liberdade formal a partir do verso livre, que promove uma maior fluidez ao poema, aproximando-o da fala cotidiana.

Após essas considerações gerais sobre a estrutura do poema, irei analisá-lo por estrofe, pensando os campos semânticos elaborados, as figuras de linguagem, pontuação e possíveis interpretações. O poema é estruturado em uma grande antítese principal: a oposição entre o “eu” e os “outros”. Sendo assim, a primeira estrofe nos apresenta uma primeira ideia sobre “os outros”: “Nunca conheci quem tivesse levado porrada./ Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo” (Pessoa, 1980). Aqui, chama a atenção a ironia junto à hipérbole “campeões em tudo”, um exagero claramente utilizado para ironizar o mascaramento das falhas em nossa sociedade.

Já na segunda estrofe, mais extensa, apresenta-se o “eu” e todas as suas falhas humanas. O eu lírico utiliza-se de anáforas durante toda a estrofe, com as repetições “eu, que tantas vezes [...]” e “que tenho sido” por todos os versos, acompanhadas de confissões de vergonhas, humilhações e vilezas. Nota-se que o uso de anáforas intensifica as confissões feitas, dando um certo ar de revolta. A maioria dos adjetivos utilizados pertencem ao campo semântico de insultos “porco”, “vil”, “sujo”, “ridículo”, “absurdo”, a partir dos quais o eu lírico se rebaixa cada vez mais. Os cinco últimos versos, apesar de terem cessado na adjetivação, narram atos que conotam adjetivos negativos, como “vergonhoso” em “Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar” e “covarde” em “Eu, que quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado/ Para fora da possibilidade do soco”, ou “fraco” em “Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas”. No último verso, já conectando à estrofe seguinte, ele diz que, por todos esses comportamentos, não há lugar para ele neste mundo. Chama a atenção a quase ausência de pontos finais em uma estrofe tão extensa, apenas um ao fim da estrofe, e várias vírgulas, decorrendo em um ritmo acelerado, como uma enxurrada de defeitos.

As próximas duas estrofes, terceira e quarta do poema, bem mais curtas, já nos apresentam o “eles”, que se opõe completamente ao “eu”. Ao contrário do eu lírico, os “outros” nunca tiveram nenhum ato ridículo ou sofreram enxovalho, todos são príncipes – perfeitos e imaculados. O uso do termo “príncipes” demonstra a ironia do eu lírico em seu exagero, característica típica da poesia de Álvaro de Campos. Na estrofe seguinte, ele prossegue enfatizando a desumanidade das outras pessoas em “Quem me dera ouvir de alguém a voz humana” e ausência de vulnerabilidade pelos versos seguintes, o que fortalece a antítese presente no poema.

Ao contrário do eu lírico, que despejou de forma extremamente vulnerável os seus erros e infâmias na segunda estrofe, as outras pessoas jamais fazem confissões, demonstram suas falhas, seus medos, ou “uma cobardia!” Mais uma vez, o eu lírico é altamente irônico, como no verso: “Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam”; ao iniciar com “Não”, ele acentua a contradição e, ao usar o termo “Ideal” com a primeira letra maiúscula, ele revela a própria consciência do fingimento social, que essa “máscara” perfeita utilizada pelas pessoas é uma idealização, nunca de fato alcançada. Inclusive, a repetição do verbo “confessar” nessa estrofe revela que a indignação não reside em os outros serem de fato perfeitos, mas em eles nunca se permitirem demonstrar fraquezas ou vilezas.

A quinta e a sexta estrofes unem-se em uma espécie de clamor repleta de dramaticidade. O eu lírico dirige-se diretamente aos “outros”, os quais chama de “irmãos” e “príncipes”, o que pontua novamente a antítese do poema entre “eu” e

“outros”, em outras palavras, “acessível” e “inacessível”; “humano” e “divino”. Com a interjeição “Arre”, o eu lírico diz aos príncipes que não suporta mais as suas divindades e, por meio de perguntas, ele suplica por pessoas humanas e “defeituosas”, que também errem e sejam maldosas.

A última estrofe, por fim, sintetiza a oposição entre “eu” e “eles”: “eu”, que é ridículo sem ter sido traído, logo, que nunca foi vítima e ainda assim se fez ridículo; “eles”, que nunca confessam culpa alguma, preferem se colocar como vítimas: “Poderão as mulheres não os terem amado,/ Podem ter sido traídos – mas ridículos nunca!” (Pessoa, 1980). Sendo assim, com tamanha “superioridade”, o eu lírico ironicamente se coloca abaixo dessas pessoas; ele eleva-as ao nível do exagero e se rebaixa ao máximo, para que se torne absurdo, como de fato é o mascaramento dos “outros”.

Logo, é possível observar dois grandes campos semânticos que são essenciais para o entendimento do poema: o dos insultos, referentes ao “eu”; e o da divindade (“príncipes”, “semideus”), referente aos “outros”. Por meio disso e das construções irônicas, estabelece-se a oposição como se um fosse a Terra e o outro o Céu, incapazes de se tocarem. Entretanto, o exagero, o uso do verbo “confessar” comentado anteriormente e o termo “meus irmãos” demonstram a falsa superioridade dos “outros”, que apenas se ocupam em esconder as suas sombras e vergonhas.

De maneira análoga, quase dois séculos depois, o tema da cultura de aparências apontada por Álvaro de Campos segue com tanto ou mais relevância em relação à sua época. Hoje, com as redes sociais, a comparação que o eu lírico faz, ele e o mundo exterior, é facilmente relacionável a um adolescente (ou adulto) rolando a *timeline* do *Instagram* e idealizando a vida perfeita de todas as pessoas que vê, já que elas apenas demonstram felicidades e conquistas nas redes. As redes sociais apenas escancaram o que Debord (1997) chama de *Sociedade do Espetáculo*, referindo-se à vida moderna dominada pela imagem e representação, em detrimento de experiências autênticas.

Essa negação do feio, imperfeito e falho dentro de nós tem gerado consequências, como o adoecimento mental generalizado, em especial das últimas gerações. Doenças como ansiedade e depressão são intensificadas e impulsionadas por pensamentos estimulados pela sociedade espetacularizada. O bombardeamento constante de falsas vidas perfeitas nos faz pensar que nunca seremos bons, inteligentes ou bonitos o suficiente, logo nunca estaremos completos por não conseguir alcançar um ideal. Ainda, cabe ressaltar que os padrões impostos socialmente, de fato, são feitos para não serem alcançados, pois é justamente a busca pelo ideal e o sofrimento da comparação que gera lucro às grandes corporações.

Nesse sentido, considerando que tais debates são muito posteriores à época da escrita do *Poema em linha recta* (final do século XIX), apenas por esse poema, já é possível perceber porquê Fernando Pessoa, em especial Álvaro de Campos, ainda é lido tão vorazmente, como se estivesse publicando nesta mesma década. Influenciado pelo âmbito social, há centenas de anos o ser humano podou-se para esconder suas vulnerabilidades, principalmente o homem, que aprende desde criança a engolir o choro, não ter medo, não demonstrar sentimentos. Justamente por se contrapor (arrisco dizer, violentamente) a essas ideias, o poema de Álvaro de Campos segue relevante até os dias atuais e por eras que virão.

Não apenas o poema analisado, como também toda a poesia de Álvaro de Campos, por representar o âmago do homem moderno, que muito sente e guarda os sentimentos até extrapolar de alguma maneira, seguirão essenciais por todas as gerações, ao menos, enquanto o ser humano insistir em negar a própria humanidade.

### REFERÊNCIAS

- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- PESSOA, Fernando. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S. A, 1980.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- SEABRA, José Augusto. **Fernando Pessoa ou o poetodrama**. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, 1974.

## *Poppies in July: a dor da traição na confissão plathiana*

*Poppies in July: the pain of betrayal in Plath's confession*

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

Mestre em Letras (UFJF)

josebrenatti@gmail.com

---

**Resumo:** *Poppies in July* (Papoulas em Julho) é um dos poemas escritos por Sylvia Plath (1932-1963), publicado no livro *Ariel*. A autora norte-americana insere-se no contexto modernista, vinculada ao movimento confessional, ao lado de escritores como Anne Sexton e Robert Lowell. Inicialmente, este estudo apresenta considerações sobre a produção literária estadunidense das décadas de 1950 e 1960, período em que se consolida o confessionalismo. Em seguida, realiza-se a análise estética e temática do poema *Papoulas em Julho*, com foco nas marcas confessionais nele presentes. Para sustentar a discussão, foram mobilizadas pesquisas de Hervot (2013), Tavares Júnior (2011), entre outros, que abordam o confessionalismo e a obra de Sylvia Plath. O poema revela uma confissão da poeta sobre a dor provocada pela traição e separação, evidenciando suas fragilidades em um movimento de fuga e evasão da realidade.

**Palavras-chave:** literatura norte-americana; modernismo; confessionalismo; Sylvia Plath; *Poppies in July*.

**Abstract:** *Poppies in July* is one of the poems written by Sylvia Plath (1932–1963), published in the collection *Ariel*. The American author is situated within the modernist context, associated with the confessional movement alongside writers such as Anne Sexton and Robert Lowell. This study first presents considerations on the U.S. literary production of the 1950s and 1960s, the period in which confessionalism was consolidated. It then carries out an aesthetic and thematic analysis of the poem *Poppies in July*, focusing on the confessional features present in it. To support the discussion, research by Hervot (2013), Tavares Júnior (2011), among others, has been mobilized, addressing confessionalism and Sylvia Plath's work. The poem reveals the poet's confession about the pain caused by betrayal and separation, exposing her vulnerabilities in a movement of escape and evasion from reality.

**Keywords:** American literature; modernism; confessional poetry; Sylvia Plath; *Poppies in July*.

---

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tomando como base a história da literatura universal, observa-se que, nas literaturas estrangeiras modernas, assim como em tantas outras, os gêneros autobiográficos e epistolares permaneceram à margem das prateleiras das livrarias por um período considerável. Tal situação pode ser explicada pelo fato de a crítica e a historiografia literárias não reconhecerem essas escritas do “eu”, com suas exposições íntimas, como um produto de natureza literária.

Temáticas consideradas tabus — como o aborto, o alcoolismo (e os vícios em geral), o incesto, a condição homoafetiva, a sexualidade em seus múltiplos espectros, o suicídio e os transtornos emocionais (como a depressão) — dificilmente eram tomadas como “mola propulsora” de material literário.

Entretanto, esse cenário parece ter se alterado no contexto contemporâneo. Ao adentrar livrarias físicas ou plataformas virtuais, é possível encontrar anotações, autobiografias, bilhetes, cartas, diários, memórias e textos afins — muitas vezes centrados em temáticas antes marginalizadas — concebidos, agora, como legítimos produtos de natureza literária.

É inegável que, no âmbito da escrita confessional, muito se deve a autores como William De Witt Snodgrass (1926-2009), Sylvia Plath (1932-1963), Robert Lowell (1917-1977), John Berryman (1914-1972), Elizabeth Bishop (1911-1979), Anne Sexton (1928-1974), entre outros, que, entre o final da década de 1950 e o início da de 1960, trouxeram à cena literária uma tapeçaria oriunda do “eu”, inaugurando um estilo que, com o passar do tempo, influenciaria outros intelectuais.

A escritora norte-americana Sylvia Plath, aluna de Robert Lowell (considerado o fundador do confessionalismo) e amiga de Anne Sexton, igualmente discípula de Lowell na mesma turma, destacou-se pela produção de contos, poemas e do romance autobiográfico *A redoma de vidro* (1963), de caráter confessional.

Do ponto de vista literário, a escrita plathiana pode ser compreendida como cambiante, uma vez que, ora se inscreve no plano da ficção, ora no do real, instaurando, de forma criativa, um conflito de recepção em seu público-alvo.

Ao analisarmos *Papoulas em Julho*, não se tem a pretensão de “revelar os segredos” de Sylvia Plath, tampouco de estabelecer uma cisão rígida entre aquilo que pode ser fruto da realidade e o que se constitui como pura ficção. Este estudo busca, antes, reconhecer a relevância estético-histórica da escrita confessional. A produção plathiana, assim como a de outros autores de sua época, evidencia que o íntimo também configura território artístico-literário, cujas manifestações transcendem o tempo e os julgamentos críticos.

## 2 O CONFESSIONALISMO NAS LETRAS NORTE-AMERICANAS: UM POUCO DE ACEPÇÃO, CARACTERÍSTICAS E HISTÓRIA

Traçar uma cartografia da história da literatura norte-americana, como de qualquer outra tradição literária ou artística, constitui tarefa complexa, pois demanda do pesquisador a consideração de múltiplos fatores, entre os quais se destaca o acesso a uma fortuna crítica consistente, nem sempre disponível.

Nesta breve seção, busca-se evidenciar alguns aspectos do confessionalismo (ou poesia confessional) no panorama literário norte-americano, explicitando o que se entende por *confessional poetry*, bem como algumas de suas características e a ambição histórica que sustenta esse estilo de escrita, apresentando, ainda, poetas que lhe são representativos.

No contexto das décadas de 1950 e 1960, a poesia, em comparação à dramaturgia e à prosa, adquiriu maior visibilidade tanto pela crítica literária quanto pelo

mercado editorial, em razão de suas temáticas intimistas e pessoais, bem como pela diversidade de formas empregadas, que variavam das mais tradicionais ao verso livre.

Anteriormente, a poesia encontrava-se, em grande medida, sob a tutela das academias e dos círculos literários, sendo concebida como uma prática elitizada, erudita e restrita. Contudo, com as influências advindas das mídias de massa (jornais e revistas) e das tecnologias eletrônicas emergentes (rádio e televisão), a poesia adquiriu maior projeção social.

Nesse período, destacaram-se autores como Allen Ginsberg (1926-1997), Jack Kerouac (1922-1969) e Robert Lowell (1917-1977). Este último, responsável pela publicação de *Life Studies* (1959), teve sua produção inicialmente marcada pela atenção às formas tradicionais, como métricas e rimas preestabelecidas, à semelhança de outros poetas de sua geração. No entanto, sua poética passou a ser fortemente atravessada por influências simbolistas e surrealistas, direcionando-se progressivamente a temáticas de natureza mais intimista e pessoal, como o matrimônio e os transtornos emocionais.

Por meio da publicação de *Life Studies*, o crítico, editor, poeta e professor norte-americano Macha Louis Rosenthal (1917-1996) cunhou a expressão *confessional poetry* (poesia confessional), utilizada para designar produções de caráter íntimo e pessoal, frequentemente voltadas a temáticas consideradas tabu, tais como aborto, adultério, incesto, transtornos emocionais, homoafetividade, uso de entorpecentes e traumas da infância e adolescência (Azevedo Filho; Tavares Júnior, 2018).

Embora esses autores recorram à experiência pessoal em suas produções, suas obras não se reduzem a uma dimensão egóica, pois promovem igualmente uma dimensão comunitária, estabelecendo uma espécie de conexão emocional com o público-leitor, que muitas vezes reconhece nessas narrativas situações semelhantes às vividas em sua própria realidade.

Neste contexto, nas letras norte-americanas, destaca-se a figura emblemática de Sylvia Plath. Em *A redoma de vidro*, único romance publicado originalmente em 1963 sob o pseudônimo de Victoria Lucas, a autora aborda psicopatologias como a depressão e os tratamentos disponíveis à época, como os eletrochoques, vivenciados, inclusive, pela própria escritora, conforme registrado em seus diários.

Tanto em sua prosa quanto em sua poesia, observa-se a recorrência da fusão entre elementos do mundo real e recursos ficcionais, prática também identificada em outros escritores contemporâneos, como Anne Sexton. Tal recurso, longe de se caracterizar como um exercício egocêntrico, revela-se como um procedimento estético próprio da escrita confessional.

Uma de suas características fundamentais é o caráter autobiográfico, permeado por temáticas frequentemente consideradas pessimistas, como a busca por aceitação, a morte e a solidão, entre outras.

As influências do confessionalismo na literatura norte-americana foram múltiplas, possibilitando a sedimentação de um campo que, posteriormente, permitiu o surgimento de outros intelectuais das letras capazes de expressar suas subjetividades na escrita, como Marie Howe, Sharon Olds e Victorine Dent.

Cumpre destacar que tais influências ultrapassaram o âmbito norte-americano, uma vez que escritores como Ocean Vuong e Rupi Kaur também incorporaram o estilo em suas produções literárias. No Brasil, autores como Ana Cristina Cesar, Caio Fernando

Abreu e Lúcio Cardoso recorreram ao confessionalismo em seus escritos, adaptando-o às especificidades de seus contextos.

Na seção seguinte, procederemos à análise do poema *Papoulas em Julho*, de Sylvia Plath, com base em princípios estéticos e temáticos, identificando nele marcas características da produção confessional da época.

### 3 POPPIES IN JULY: UMA BREVE ANÁLISE ESTÉTICA E TEMÁTICA

A princípio, vejamos o poema traduzido para a língua portuguesa por Rodrigo Garcia Lopes (Plath, 2007, p. 37):

#### **Papoulas em Julho**

Pequenas papoulas, pequenas chamas do inferno,  
Vocês fazem mal?

Vocês se mexem. Não posso tocá-las.  
Meto as mãos entre as chamas. Nada me queima.

E me cansa ficar aqui olhando  
Vocês se mexendo assim, enrugadas e rubras, como a pele de uma boca.

Uma boca sangrando.  
Pequenas franjas sangrentas!

Há fumos que não posso tocar.  
Onde estão seus ópios, suas cápsulas que enjoam?

Se eu pudesse sangrar, ou dormir! -  
Se minha boca se unisse a essa ferida!

Ou se seus licores me sedassem, nessa cápsula de vidro.  
Entorpecendo e acalmando.

Mas sem cor. Incolor

*Papoulas em Julho* é um poema curto, escrito em verso livre, composto por quinze versos distribuídos em oito estrofes. O título sugere, a princípio, uma paisagem pastoral; contudo, o conteúdo afasta-se da contemplação bucólica da natureza. Logo nos primeiros versos, o eu lírico adota um tom irônico ao referir-se às papoulas como “pequenas papoulas”, que, em seguida, deixam de ser “inofensivas” para se converterem em “chamas do inferno”, levando-o a questionar-se sobre os possíveis efeitos nocivos dessas flores.

Os versos apresentam uma descrição densa da paisagem, marcada por uma intensidade confessional que se recria à medida que a escrita avança. Nesse sentido, o

teórico francês Georges Gusdorf<sup>1</sup> (1991 *apud* Hervot, 2013, p. 101) observa que o indivíduo que narra a própria vida comprehende a singularidade de suas experiências e a relevância de registrá-las. Para ele, a poesia confessional só se efetiva quando há consciência de si, de modo que a escrita implica repensar a própria vivência à luz do que foi e do que continua sendo. O autor denomina essa produção de “escritas do eu”, uma vez que as entende como epifanias do ser individual, não excludentes entre si, mas passíveis de complementariedade.

Sylvia Plath manifesta, em sua poesia, a chamada “escrita do eu”, apresentando em seus versos um verdadeiro “resumo” do período em que descobriu a traição do marido e se divorciou, narrando sua história de vida sem recorrer a exposições públicas ou revelações explícitas de sua intimidade.

A papoula vermelha assume múltiplas simbologias: embora aparente delicadeza, é dela que se extrai o ópio, substância de efeito sedativo e potencialmente letal, evocada por Plath em expressões como “pequenas franjas sangrentas”. O eu lírico declara não saber se pode “sangrar ou dormir!”, evidenciando a dicotomia entre vida e morte, entre a experiência do real e a alucinação provocada pelo ópio. Nesse sentido, o poema articula a fragilidade da flor com o poder da substância dela derivada, construindo um símbolo ambivalente de vulnerabilidade e ameaça.

Sylvia Plath confere ao poema uma sensação de perigo, tormento e tensão ao comparar as papoulas às “chamas do inferno”. Trata-se de um sentimento de apreensão, no qual o eu lírico manifesta o desejo de tocá-las por sua beleza “hipnotizante”, mas é incapaz de fazê-lo devido ao medo e à insegurança, revelando toda a angústia da poeta. Vale ressaltar que *Papoulas em Julho* foi escrito no verão de 1962, período em que Plath havia se separado de seu marido, o poeta Ted Hughes, após a descoberta de um caso extraconjugal.

Os versos do poema são curtos e não apresentam um fluxo narrativo contínuo. Observa-se a impressão de que o eu lírico se encontra embriagado ou anestesiado, possivelmente sob efeito de alguma substância, e manifesta-se por meio de “flashes imagéticos”, intensificando a atmosfera confessional e a sensação de vulnerabilidade subjetiva.

Estudos biográficos sobre Sylvia Plath indicam que a escritora conviveu ao longo da vida com depressão e bipolaridade, alternando estados extremos de confiança, liberdade e autoestima com períodos de depressão intensa, nos quais afloravam sentimentos de incapacidade, aprisionamento, vingança e atração pela morte.

Para Plath, a escrita desempenhava a função de canalizar essa complexa mistura de emoções. Em diversas ocasiões, afirmou que seus poemas tinham a função de “saída da desordem emocional, cumprindo o papel de religar, ordenar e recriar a vida, finalmente falha” (Tavares Júnior, 2011, p. 27).

Supõe-se que as papoulas descritas por Plath tenham sido escolhidas para simbolizar a perda do amor, uma vez que, por sua cor vermelha, evocam simultaneamente a paixão e o caráter sanguinolento, reforçando a ambivalência temática do poema.

---

<sup>1</sup> GUSDORF, G. *Lignes de vie I. Les écritures du moi*. Paris: Odile Jacob, 1991.

Além de suas outras simbologias, a papoula tornou-se também um símbolo da memória dos mortos, uma vez que, após a Primeira Guerra Mundial, as papoulas vermelhas foram as primeiras flores a brotar nos campos de batalha devastados de Flandres, representando tanto os mortos quanto os sobreviventes que sofreram com a guerra.

Em contraste com essa simbologia histórica, *Papoulas em Julho* apresenta um tom marcado pelo desespero e pela dor da autora, refletindo a busca incessante pelo esquecimento dessa angústia, metaforicamente alcançado pelo sono induzido pelos “licores” que a “sedavam”. Esse recurso reforça traços centrais da experiência plathiana, como a angústia mental e a sensação de alienação.

*Papoulas em Julho*, assim como diversos outros textos de Sylvia Plath, apresenta conteúdo autobiográfico, enquadrando-se na categoria dos poemas confessionais, ao retratar experiências vividas pela autora.

No contexto da poesia confessional, Beach<sup>2</sup> (2003 *apud* Azevedo Filho; Tavares Júnior, 2018, p. 20) destaca que “o apelo da poesia confessional estava diretamente relacionado à vida tempestuosa dos poetas”, marcada por colapsos mentais, depressão e divórcio, como ocorreu no caso de Plath, culminando, tragicamente, em seu suicídio, em fevereiro de 1963.

No poema, o eu lírico encontra-se incapaz de “tocá-las”, cansado de observar o mundo ao seu redor sem poder interagir; expressa-se ao afirmar: “meto as mãos entre chamas. Nada me queima”. Nesse contexto de alienação emocional, a poeta não consegue mais experienciar o amor, tampouco “arder com o calor do amor”, em razão da traição sofrida.

Em entrevista, Sylvia Plath reconhece que sua poesia deriva diretamente de suas experiências, sentimentos e emoções: “Penso que minha poesia seja fruto direto da experiência de meus sentidos e da minha emoção, mas devo dizer que não posso ter simpatia por aquele ‘grito do coração’” (Plath, 2007 *apud* Alcantara; Barreto Júnior, 2019, p. 6).

Nos versos “E me cansa ficar aqui olhando / Vocês se mexendo assim, enrugadas / e rubras, como a pele de uma boca. / Uma boca sangrando. / Pequenas ranjas sangrentas!”, observa-se a comparação entre as pétalas da papoula e uma boca pintada de vermelho, cor que simultaneamente remete ao amor e ao sangue da morte. Além disso, os versos revelam traços de melancolia, compreendida, à luz da teoria freudiana, como uma perda “de natureza mais ideal” – não estritamente relacionada à morte, mas ao objeto que se “se perdeu como objeto de amor” (Freud<sup>3</sup>, 2016 *apud* Alcantara; Barreto Júnior, 2019, p. 7).

Nos versos “Há fumos que não posso tocar. / Onde estão seus ópios, suas cápsulas / que enjoam? [...] Ou se seus licores me sedassem, / nessa cápsula de vidro. / Entorpecendo e acalmando.” o eu lírico expressa o desejo de escapar da realidade por meio de substâncias alucinógenas, embora manifeste também receio em relação aos

<sup>2</sup> BEACH, Christopher. *The Cambridge Introduction to Twentieth-Century American Poetry*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

<sup>3</sup> FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. Jornal de Psicanálise, São Paulo, v. 49, n. 90, p. 207-220, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v49n90/v49n90a16.pdf>.

efeitos sedativos e calmantes que estas poderiam provocar. Em alusão às tentativas de suicídio de Sylvia Plath, tais versos podem ser interpretados como uma confissão velada do anseio de fugir da dor provocada pela separação, evocando o uso do ópio, extraído da papoula, como metáfora para esse processo de entorpecimento.

Em contrapartida, Azevedo Filho e Tavares Júnior (2018, p. 25) argumentam que a poética de Plath “se diferencia da tese propriamente confessionalista, a partir do momento em que seus poemas carregam, apesar da matéria factual, uma atmosfera performática e teatral”, ou seja, a poeta cria personagens líricos que dramatizam suas experiências, preservando, ainda que de forma velada, uma dimensão estética e simbólica que transcende a mera exposição autobiográfica.

No desfecho do poema, o eu lírico declara encontrar-se “sem cor. / Incolor.”, expressão que simboliza a ausência de sensações e a anulação dos sentimentos. A papoula, metáfora central do texto, converte-se, assim como a vida da poeta, em algo destituído de vitalidade: entorpecida pelo ópio, perde sua dor, mas também sua intensidade cromática, transformando-se em imagem de vazio, morte e silêncio. Dessa forma, Plath, por intermédio de sua persona poética, evidencia a verdade do sofrimento mental e emocional decorrente da separação conjugal, condensando em imagens líricas o processo de esvaziamento existencial que a marcou.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poema *Papoulas em Julho*, assim como outros textos de Sylvia Plath, incluindo contos e o romance *A redoma de vidro*, pode ser interpretado como uma confissão plathiana, na medida em que a autora expõe, ainda que por meio de simbologias, uma subjetividade dilacerada pelo vazio decorrente da traição e pelo efeito sedativo do ópio, que a acalmava. Essa confissão não se apresenta de forma literal, mas utiliza a papoula como objeto representativo do eu lírico.

Conforme demonstrado neste estudo, as papoulas vermelhas atuam como símbolos de vida e morte, relacionando-se também ao contexto do pós-Primeira Guerra Mundial; ao mesmo tempo, evocam beleza, delicadeza, poder e toxicidade. Enquanto símbolo, a flor expressa toda a perturbação mental de um indivíduo que oscila entre euforia e depressão, vivendo em constante desequilíbrio emocional, transitando entre dor e anestesia.

Em *Papoulas em Julho*, Plath não apresenta apenas um poema sobre uma flor delicada da qual se extrai uma substância mortal; trata-se de uma confissão poética acerca da dor da traição e do abandono, expondo seu íntimo por meio de metáforas que compõem uma poética melancólica, não pelo luto da morte, mas pelo luto do amor perdido e da impossibilidade de pertencer novamente a um ser amado.

Sylvia Plath constrói em *Papoulas em Julho* uma fusão estética e temática que ultrapassa a dimensão confessional, elaborando imagens simultaneamente belas e contraditórias, revelando um espaço lírico onde beleza e dor dialogam e se confundem. O poema evidencia a constante tensão entre o desejo de vida e a atração pela morte, entre a completude e o vazio existencial.

Em termos estéticos, os versos apresentam ritmo fragmentado, refletindo o estado emocional também fragmentado da poeta, que busca atenuar suas dores por meio do entorpecimento, uma vez que se encontra impossibilitada de retomar o amor perdido.

Em suma, *Papoulas em Julho* propicia uma reflexão ampla sobre os limites da existência e suas fragilidades, configurando uma busca incessante pela evasão e pela fuga do real.

## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Cassiane dos Santos; BARRETO JÚNIOR, Manoel. Melancólico sopro de vida: a poética de Sylvia Plath e a humanidade confessional. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 9, n. 2, p. 1-17, 30 dez. 2019.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.69969/revistababel.v9i2.7628>.

AZEVEDO FILHO, Moisés Silva de; TAVARES JÚNIOR, José Mariano Tavares. A Poética Confessional em *The Bell Jar*, de Sylvia Plath. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 02, p. 18-32, jul./dez. 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/154>.

HERVOT, Brigitte Monique. Georges Gusdorf e a autobiografia. **Lettres Françaises**, v. 14, n. 1, p. 95-110, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/view/6430>.

PLATH, Sylvia. **Poemas**. Tradução de Rodrigo Garcia Lopes e Maurício Arruda Mendonça. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

TAVARES JÚNIOR, José Mariano. **A performance do suicídio em Ariel, de Sylvia Plath**. 2011. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. 130 f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16211>.

# Análisis Modelo CASEL para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula

*Análise do Modelo CASEL para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na sala de aula*

LUZ BETY DÍAZ SUBIETA

Docente Maestría en Educación (UNIMINUTO)

[luz.diaz.s@uniminuto.edu](mailto:luz.diaz.s@uniminuto.edu)

JOHN DEIBY QUINTERO MARTÍNEZ

Maestrante Maestría en Educación (UNIMINUTO)

[jquintero15@uniminuto.edu.co](mailto:jquintero15@uniminuto.edu.co)

---

**Resumen:** Como resultado de un proceso de formación en la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, se desarrolla un proyecto de investigación enfocado en evaluar el impacto de la gestión de aula en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a partir de la gestión de proyectos micro - curriculares implementados en diferentes contextos institucionales en el territorio colombiano. Para esto se tuvo en cuenta el modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), que propone 5 componentes: autoconciencia, autogestión, toma de decisiones responsables, habilidades para relacionarse, conciencia social. Dicho modelo facilitó el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a partir de la gestión de proyectos micro - curriculares implementados en instituciones educativas de: Bogotá – Institución 1, Institución 2; Medellín – Institución 3. Estas instituciones son de carácter privado. La metodología se desarrolló desde un enfoque mixto que permitió evidenciar la multiplicidad de factores que intervienen, desde el método cualitativo se realizaron entrevistas y grupos focales, mientras que en lo cuantitativo se aplicó una prueba estandarizada. Entre los principales hallazgos, se encontró que el género femenino posee mayores habilidades socioemocionales en todos los componentes evaluados, ya que el género masculino culturalmente no ha tenido las mismas oportunidades de expresar tan abiertamente sus emociones puesto que ha debido asumir roles asociados a ser proveedores y protectores del hogar. De otra parte, se evidenció que los docentes desde su labor formativa, contribuyen a generar espacios de fortalecimiento de las habilidades socio emocionales en los estudiantes, implementando proyectos que generan entornos de aprendizaje que promueven inteligencias inter e intra personales, desde áreas artísticas, académicas, sociales y deportivas.

**Palabras clave:** Educación; habilidades socioemocionales; CASEL.

**Resumo:** Como resultado de um processo de formação no Mestrado em Educação da Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), desenvolveu-se um projeto de pesquisa focado em avaliar o impacto da gestão de sala de aula no fortalecimento das habilidades socioemocionais, a partir da implementação de projetos microcurriculares em diferentes contextos institucionais do território colombiano. Para isso, foi considerado o modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), que propõe cinco componentes: autoconhecimento, autogestão, tomada de decisões responsáveis, habilidades de relacionamento e consciência social. Esse modelo facilitou o fortalecimento das habilidades socioemocionais por

meio da gestão de projetos microcurriculares implementados em instituições de ensino, como Bogotá - Instituição 1 e Instituição 2; Medellín - Instituição 3. Todas instituições privadas. Adotou-se metodologia de abordagem mista que permitiu evidenciar a multiplicidade de fatores intervenientes: qualitativamente, realizaram-se entrevistas e grupos focais; quantitativamente, aplicou-se um teste padronizado. Entre os principais achados, constatou-se que o gênero feminino apresenta maiores habilidades socioemocionais em todos os componentes avaliados, uma vez que culturalmente o gênero masculino não teve as mesmas oportunidades de expressar abertamente suas emoções, sendo socialmente associado a papéis de provedores e protetores do lar. Adicionalmente, observou-se que os docentes, em sua prática formativa, contribuem para a criação de espaços que fortalecem as habilidades socioemocionais dos estudantes, por meio de projetos que promovem inteligências interpessoal e intrapessoal em áreas artísticas, acadêmicas, sociais e esportivas.

**Palavras-chave:** Educação; habilidades socioemocionais; CASEL.

---

## 1 INTRODUCCIÓN

La naturaleza de los seres humanos es social, esto permitió la supervivencia al encontrarse en desventaja ante otros depredadores, mitigando los riesgos existentes. El reunirse en comunidades crea la necesidad de desarrollar habilidades socio emocionales, las cuales potencian la cooperación para la satisfacción de necesidades, el sentido de pertenencia y la conexión emocional entre los miembros. Lo anterior, facilita la adquisición de capacidades para la resolución de conflictos, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y demás habilidades sociales.

Las habilidades socioemocionales incluyen tanto capacidades interpersonales como intrapersonales, suelen ser subvaloradas frente a las habilidades cognitivas, no obstante, varios estudios han comprobado que el desarrollo de las mismas contribuye a tener mayor satisfacción en las áreas de ajuste, las cuales hacen referencia a las relaciones sociales, en todos los ámbitos de la vida como: el laboral, académico y personal, entre otros. Sosa y Salas (2020) plantean que las habilidades socioemocionales potencian las competencias de resolución de conflictos y resiliencia, generan actitudes positivas frente a las situaciones adversas de la vida aumentando la satisfacción. Martínez, Lozano y Alvarado (2024), mencionan que la educación emocional es clave para la adquisición de comportamientos prosociales y de autocuidado, mejorando la salud mental y física y a su vez el bienestar general de las personas.

Desde esta perspectiva, es relevante que se desarrollem clases enfocadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en las escuelas y que no sean solo un valor agregado, sino que se incluyan como una asignatura básica, como lo suelen ser las matemáticas y comunicaciones en nuestro país, puesto que las aulas son uno de los primeros espacios de socialización de los niños fuera de sus familias (Martí et al., 2022).

## 2 MARCO TEÓRICO

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo ha cobrado creciente importancia en las últimas décadas, reconociéndose como un componente esencial del aprendizaje integral. Las habilidades socioemocionales

comprenden un conjunto de capacidades que permiten a los individuos entender y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva (CASEL, 2023). Estas habilidades no solo promueven el bienestar individual, sino que también favorecen la convivencia escolar, el rendimiento académico y el desarrollo ciudadano.

El concepto de inteligencia emocional, introducido por Salovey y Mayer (1990) y popularizado por Goleman (2011), ha sido fundamental para el estudio de las habilidades socioemocionales. Según estos autores, la inteligencia emocional incluye la percepción, comprensión y regulación de las emociones, tanto propias como ajenas. Este enfoque ha permitido articular una visión más integral de la educación, en la cual se valora no solo el desarrollo cognitivo, sino también el crecimiento emocional y social de los estudiantes.

Uno de los referentes más reconocidos para la implementación de la educación socioemocional es el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), el cual identifica cinco competencias clave: autoconciencia, autogestión, toma de decisiones responsables, conciencia social y habilidades para establecer relaciones (CASEL, 2023). Estas competencias se desarrollan de manera progresiva a lo largo de la escolaridad y deben integrarse transversalmente en las distintas áreas del currículo escolar (Frye et al., 2022). De acuerdo con el modelo CASEL, las competencias socio emocionales centrales son:

- *Autoconciencia*: hace referencia al conocimiento de las emociones, pensamiento y lineamientos morales que motivan comportamientos en diversos contextos, dentro de estos, se destaca la autoevaluación, la autoeficacia, y la coherencia entre el sentir, pensar y actuar.
- *Autogestión*: es la habilidad de regular las emociones, que permite el control y manejo de impulsos, el establecimiento de objetivos y la planificación y organización para su logro.
- *Toma de decisiones responsable*: refiere a la capacidad de analizar las situaciones de manera profunda, además de crear y evaluar las alternativas de solución teniendo en cuenta las posibles consecuencias, que evidencien acciones conscientes con estándares éticos y morales.
- *Conciencia social*: capacidad para relacionarse con individuos y grupos, desde la empatía en la identificación de emociones, intenciones y comportamientos, la comunicación asertiva, la habilidad para trabajar en equipo, la negociación, resolución de conflictos y liderazgo.
- *Habilidad para relacionarse*: la capacidad de construir y preservar relaciones significativas que sirvan como red de apoyo en momentos difíciles donde se den procesos de apoyo, escucha activa, defensa de derechos y soporte emocional, económico y social.

Diversos estudios han evidenciado que la promoción de las habilidades socioemocionales tiene efectos positivos en diferentes dimensiones del desarrollo infantil y adolescente. Por ejemplo, Ferragut y Fierro (2012), encontraron una correlación significativa entre inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento

académico en preadolescentes. Asimismo, Cuadra-Peralta et al. (2010), demostraron que programas basados en psicología positiva e inteligencia emocional mejoran la satisfacción vital y laboral de los participantes.

En contextos escolares, la implementación de programas de educación emocional requiere la formación adecuada de los docentes, quienes desempeñan un papel clave como mediadores de experiencias socioemocionales en el aula (Gómez Viejo, 2021). Además, es fundamental considerar las variables contextuales que influyen en el desarrollo de estas habilidades, como el género, la cultura y el entorno familiar. Martín Pérez (2023), señala que los estereotipos de género continúan afectando la expresión emocional de niños y niñas, lo cual puede influir en la evaluación y desarrollo de competencias socioemocionales.

La educación emocional no solo debe enfocarse en los estudiantes, sino también involucrar a las familias y comunidades. Hernández (2023), subraya que el entorno familiar es el primer espacio de socialización emocional y que su participación puede potenciar el impacto de los programas escolares. Por su parte, Orellana Chacón (2024), destaca que la educación emocional en adolescentes contribuye a disminuir los niveles de violencia escolar y mejorar la resolución de conflictos.

Puede decirse entonces que el modelo CASEL proporciona un marco teórico y práctico robusto para orientar el diseño, implementación y evaluación de programas de educación socioemocional. Su adopción en las escuelas requiere un enfoque sistémico que articule políticas institucionales, formación docente, participación familiar y adecuación curricular. Así, se contribuye no solo a la mejora del clima escolar, sino también al desarrollo de ciudadanos emocionalmente competentes y socialmente responsables.

### 3 METODOLOGÍA

Según Sampieri (2018), la metodología mixta permite emplear un conjunto de técnicas de recolección de información tanto cualitativas como cuantitativas, posibilitando la comprensión integral de los fenómenos. Para este proyecto se empleó este enfoque, ya que indaga sobre el efecto de los proyectos de habilidades socioemocionales en la educación básica y media. Los instrumentos cuantitativos empleados son encuestas con escala Likert, Pruebas de desempeño de habilidades socioemocionales, respecto a la parte cualitativa se emplearon entrevistas, grupos focales y observación. El análisis de información se realizó mediante el software Atlas TI, y el MiniTab.

#### 3.1 POBLACIÓN

La muestra de este estudio son 314 personas miembros de instituciones educativas privadas de Colombia en la ciudad de Bogotá en la Institución 1 y en la Institución 2 y en la ciudad de Medellín en la Institución 3, dentro de las cuales se encuentran estudiantes de educación primaria y bachillerato, en un rango de edad entre 7 a 17 años, encontrándose en las etapas del ciclo vital pertenecientes a la niñez, preadolescencia y adolescencia respectivamente. Además, se contó con la participación

de 26 docentes de planta de las instituciones con experiencia entre 1 y 10 años en el manejo del área disciplinar y la formación integral de los estudiantes.

**Cuadro 1:** Descripción de Instituciones Educativas del estudio

Colegio	Nivel Educativo	Contexto	HSE	Lugar	Modelos
Institución 1	Básica primaria	Es una institución privada, aproximadamente con 190 estudiantes. Ubicado al sur de la ciudad	Proyecto de inclusión con enfoque socioemocional	Bogotá	Modelo pedagógico constructivista con enfoque significativo, evidenciando actitudes y valores que perfilan el modelo de vida de Jesucristo en miras al desarrollo integral de la persona, que permita vivir nuevas relaciones bajo el reconocimiento y la toma de conciencia de los deberes y derechos propios y de la comunidad.
Institución 2	Básica primaria	Institución educativa privada cuenta con un promedio de 200 estudiantes. Ubicado al sur de la ciudad.	Transversal	Bogotá	Modelo constructivista con enfoque humanista, fomentando en los estudiantes la autonomía la responsabilidad y la sana convivencia involucrando en gran medida a la comunidad educativa con sentido crítico desde una formación integral.
Institución 3	Básica primaria y Básica Secundaria	Institución privada, aproximadamente con 602 estudiantes, zona rural.	CASEL	Medellín	Modelo pedagógico propio "Formación en conciencia" trabaja su malla curricular desde el saber SEL del enfoque CASEL con la filosofía de enfoque humanista. Jóvenes autónomos y firme ante presiones sociales.

Fuente: datos de investigación, 2024.

### 3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Respecto al manejo de datos personales, se implementa la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, puesto que son las principales leyes que regulan el manejo de datos personales. Con el objetivo de garantizar el derecho a la privacidad de los participantes se implementa el consentimiento informado y el asentimiento en el caso de los estudiantes menores de edad.

## 4 RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos, se plantean a partir de la siguiente categorización:

**Cuadro 2.: Categorías**

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos
Identificar el nivel de las competencias CASEL en las instituciones bajo estudio.	Habilidades socioemocionales	1. Autoconciencia 2. Autogestión 3. Conciencia Social 4. Relaciones 5. Toma de decisiones responsables.	Encuesta Escala de likert Entrevista Grupo Focal Observación
Diseñar estrategias para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes desde la gestión del aula basados en el enfoque CASEL.	Estrategias de enseñanza	1. Aprendizaje Basado en proyectos. 2. Estudios de casos. 3. Aprendizaje Basado en problemas. 4. Otros	Revisión de literatura.
Implementar una propuesta microcurricular para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, en diferentes contextos institucionales en el territorio colombiano.	Propuesta Microcurricular Contextos Institucionales	1. Propuesta según las estrategias de enseñanza. 2. Adaptación a contextos institucionales	Análisis de currículos existentes. Observación participante.
Analizar el resultado de las estrategias para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, desde la gestión en el aula.	Habilidades socioemocionales. Estrategias de enseñanza. Gestión en el aula.	Adaptación a contextos institucionales. 1. Autoconciencia 2. Autogestión 3. Conciencia Social 4. Relaciones 5. Toma de decisiones responsables. Otros Indicadores de evaluación de resultados. Impacto del aprendizaje.	Registro de sesiones de clase. Observación participante. Evaluación del clima emocional en el aula. Entrevistas a estudiantes.

Fuente: datos de investigación, 2024.

El modelo CASEL, plantea las categorías de habilidades socioemocionales en dos tipos principales: intrapersonal e interpersonal. La inteligencia intrapersonal se enfoca en la relación del individuo consigo mismo, abarca el nivel de introspección. Por su parte, la inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de relacionarse con los demás y construir vínculos.

Dentro de cada tipo de inteligencia, se aplican las categorías del modelo CASEL. Así, para la inteligencia intrapersonal, las categorías a estudiar son:

- **Autoconciencia:** incluye la identificación emocional, autoevaluación y análisis conductual.

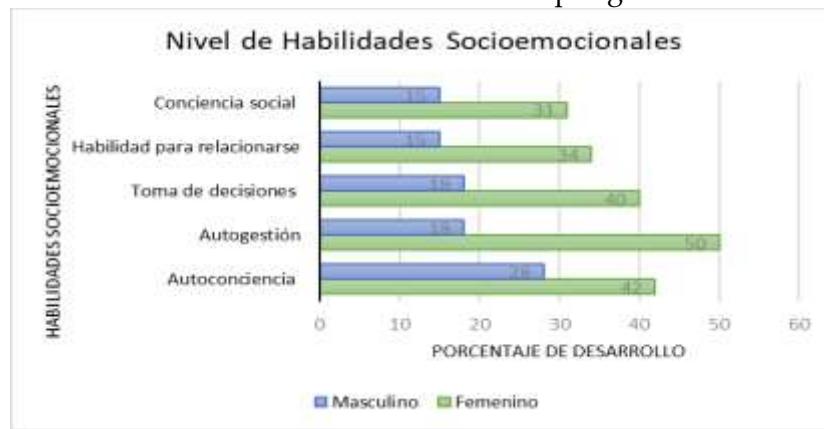
- **Autogestión:** comprende la regulación emocional, el control de impulsos y la orientación al logro.
- **Toma de decisiones responsable:** abarca la capacidad de análisis y la generación de alternativas de solución.

En cuanto a la **inteligencia interpersonal**, las categorías son:

- **Conciencia social:** con subcategorías como empatía, comunicación y trabajo en equipo.
- **Habilidades para relacionarse:** enfocada en la creación de relaciones significativas y la construcción de una red de apoyo.

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación

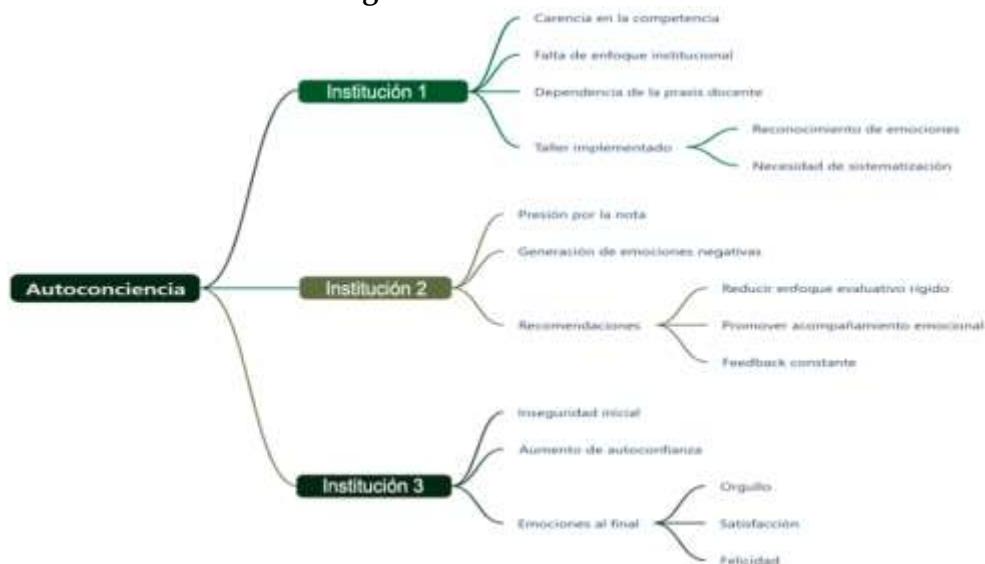
**Gráfico 1:** Nivel de desarrollo de HSE por género



Fuente: datos de investigación, 2024.

En el gráfico 1, puede observarse que el género femenino presenta mayor desarrollo de habilidades socio emocionales, especialmente autogestión con un 50% y toma de decisiones con un 40%, le siguen de manera cercana la autoconciencia con un 42% y en menor medida están habilidad para relacionarse con un 34% y conciencia social con un 31%. En el género masculino se encontró un menor desarrollo de dichas habilidades como: autoconciencia con un 28%, autogestión y toma de decisiones con un 28%, por último, con un 15% se encuentran habilidad para relacionarse y conciencia social.

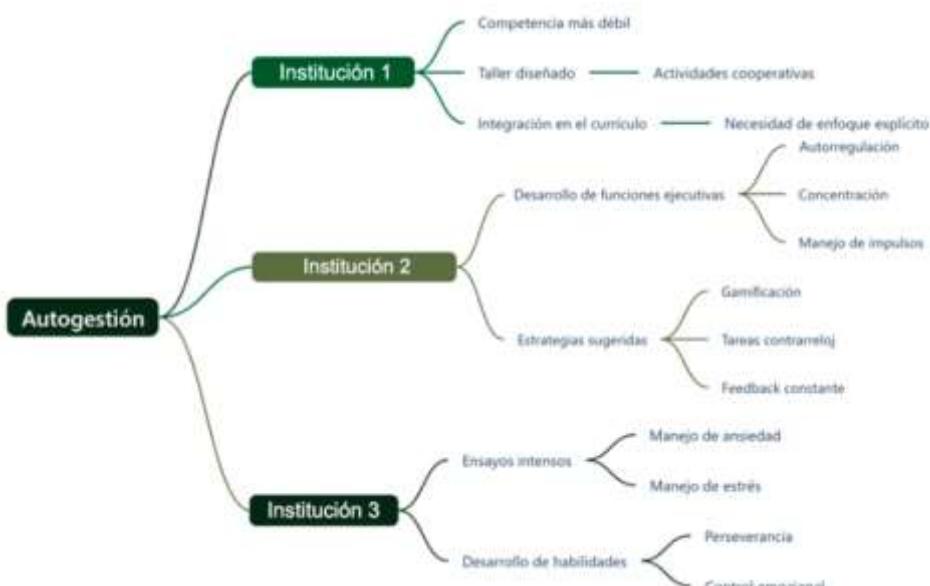
**Figura 1. Autoconciencia**



Fuente: datos de investigación, 2024.

Respecto al componente de autoconciencia, se encuentra que está relacionado con el autoconocimiento, la habilidad introspectiva de los participantes, en las que se desarrolla la identificación emocional y la influencia en los comportamientos. Los resultados indican que el género femenino posee mayor habilidad con un 42%, mientras que el masculino está en un 28%, los estudiantes reconocen las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco, no obstante, se les dificulta relacionarlas con conductas específicas. Los docentes mencionan trabajar en las aulas mediante ejercicios de autoconocimiento y autoconfianza.

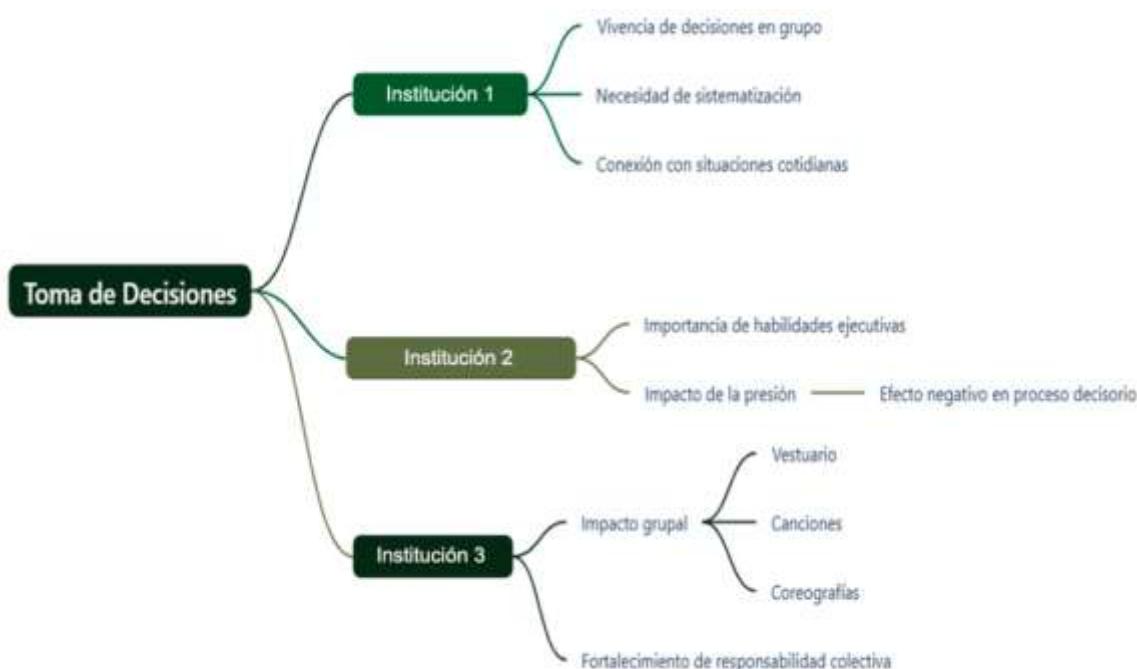
**Figura 2. Autogestión**



Fuente: datos de investigación, 2024.

En cuanto a la autogestión, es la capacidad de mantener una regulación emocional y a su vez una estabilidad en el comportamiento, controlar los impulsos y orientar la conducta a la consecución de metas. Se encontró en el estudio que las mujeres alcanzan un 50% y los hombres un 18%, ya que en ocupaciones no cuentan con las herramientas para el manejo del estrés y la ansiedad. No obstante, se reconoce la importancia del autocontrol para alcanzar el éxito en los ámbitos de la vida. Los docentes generan estrategias como presentaciones en público para potenciar la regulación emocional, la perseverancia y el manejo del tiempo. En coherencia Gómez Viejo (2021), menciona que tener autogestión es una herramienta que constituye una ventaja personal para los procesos de adaptación en aspectos académicos, familiares y sociales que permiten dirigir esfuerzos hacia un objetivo determinado.

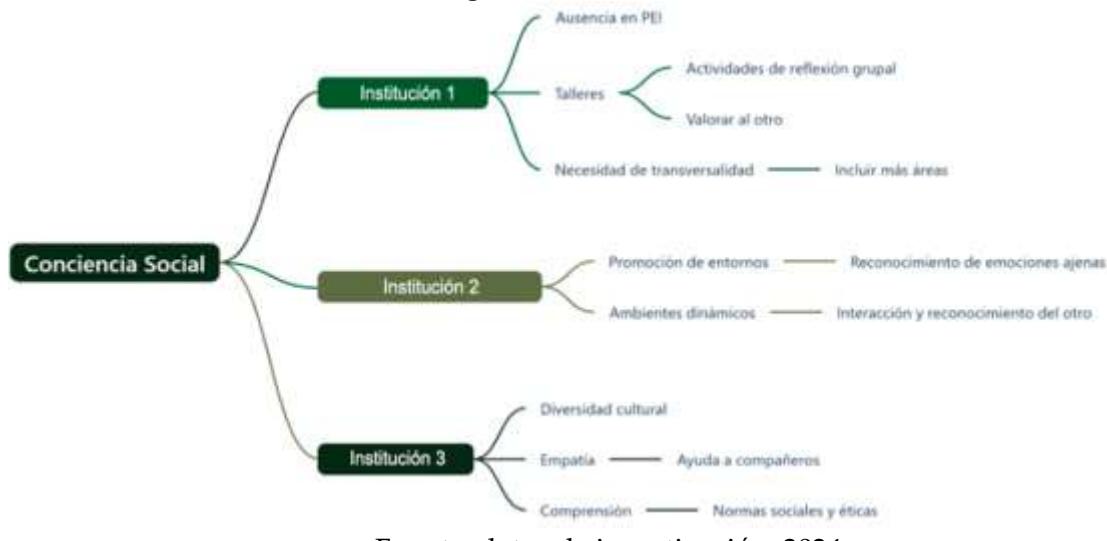
**Figura 3:** Toma de decisiones



Fuente: datos de investigación, 2024.

La toma de decisiones responsable hace parte de la conciencia crítica, desde cómo se interactúa con el otro y el mundo, ese análisis debe ser realista y pertinente desde la ética y la norma, en esta habilidad el género femenino obtiene el 40% y el masculino un 18%. Los docentes implementan estrategias de análisis donde se emplea la mediación y evaluación ética de las decisiones, profundizando en las consecuencias a corto, mediano y largo plazo. Medina (2022), destaca la utilidad de la información de las emociones para la toma de decisiones, puesto que estas complementan el área cognitiva, convirtiéndose en un aspecto clave a la hora de realizar análisis situacional, aumentando el bienestar emocional y la calidad de vida.

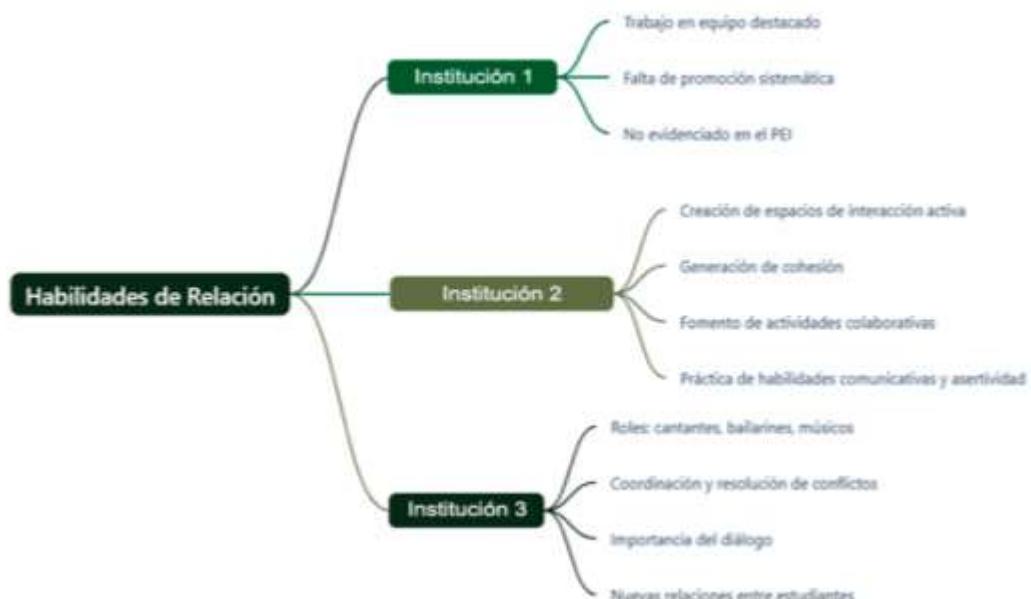
**Figura 4: Conciencia social**



Fuente: datos de investigación, 2024.

La conciencia social, está asociada con el desarrollo de la empatía, compasión por el otro, interiorización de normas éticas y sociales. El estudio muestra que esta habilidad mejora con los años, puesto que el ser humano al estar inmerso en la sociedad por más tiempo tiende a incorporar estos comportamientos. Los resultados muestran que las estudiantes mujeres poseen un 31% de la competencia, mientras que los varones el 15%. Los docentes realizan proyectos que promueven el respeto por la diversidad, la compasión y la voluntad de servicio. En relación con esto, González et al., (2019), afirman que las actividades deportivas, artísticas y académicas que implican interacción, potencian el desarrollo de la prosocialidad, comportamientos asociados al altruismo y el bienestar de la comunidad donde se da ayuda recíproca.

**Figura 5. Habilidades de relación**



Fuente: datos de investigación, 2024.

Finalmente, en la habilidad para relacionarse o inteligencia interpersonal, se destaca el establecimiento de relaciones gratificantes y por lo tanto significativas para los sujetos, dichas habilidades están basadas en la comunicación, la escucha activa y la resolución de conflictos. Los hallazgos resaltan que antes de los 14 años los estudiantes tienen un mejor desarrollo de esta competencia y que al crecer tienen más dificultades, probablemente por el inicio de la adolescencia, etapa crítica donde el desarrollo cerebral genera falta de control de impulsos en algunas situaciones, dependiendo de la evaluación del individuo. En lo referente a las conductas de peligro y tendencia a la experimentación, en este componente el género femenino tiene un 34%, mientras el masculino un 15%. Los docentes promueven el aprendizaje colaborativo con el fin de lograr la resolución de problemas mediante el diálogo.

Orellana Chacón (2024), hace referencia a la importancia de trabajar la inteligencia de relacionamiento en las instituciones educativas, con el fin de reducir los índices de violencia física y psicológica, destaca el impacto positivo de la implementación de programas de educación emocional en las formas de solucionar los conflictos de los estudiantes.

## 5 DISCUSIÓN

En este apartado, se presenta el análisis y discusión de los resultados expuestos de las tres instituciones educativas objeto de estudio.

**Institución 1:** Las habilidades socioemocionales son imperativas para la formación integral del ser humano, del buen desarrollo de estas habilidades depende el éxito del hombre y de la mujer en los diferentes contextos o entornos, que le permiten entretejer ese tejido social y humano fundamental en el trayecto de la vida. En los hallazgos encontrados esta institución educativa, se evidencia la carencia de las competencias en habilidades socioemocionales, de acuerdo, con el enfoque de CASEL1.

Se encuentra un aspecto de mejora importante en la habilidad de autogestión de las emociones en los estudiantes, por lo tanto, los docentes destacaron la comunicación como una herramienta clave para el fortalecimiento de las habilidades, en este mismo sentido, el trabajo en equipo se considera como una estrategia para estimular el desarrollo de la habilidad.

La lectura del proyecto educativo institucional permitió evidenciar que la institución educativa dentro de su lineamiento curricular debe integrarse de manera puntual el desarrollo de las habilidades socioemocionales, aunque se encuentran inmersas en la praxis profesional del educador, pero requiere una orientación que fundamente su aplicabilidad e importancia en el desarrollo pleno de los niños, niñas y adolescentes del contexto educativo estudiado. Como construcción de conocimiento y desarrollo de las habilidades socioemocionales, se diseña un taller pedagógico para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales desde la gestión del aula mediante la transversalidad en las áreas del saber; en donde docentes y estudiantes, vivencian emociones a partir, del trabajo cooperativo e individual que les permitan comprender la importancia de la autogestión de emociones para el desarrollo pleno de las relaciones inter e intra personales, como pilares de formación integral para la vida. En este mismo

sentido, la asertividad de la implementación del taller evidenció la importancia que tiene evaluar el impacto en la gestión de aula, para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Abriendo así un nuevo camino para integrar en la transversalidad curricular la formulación de proyectos pedagógicos que apuesten al mejoramiento continuo de las habilidades socioemocionales; bajo el marco de la nueva Ley 2383 del 19 de julio de 2024 que tiene como fin promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país.

**Institución 2:** Evidentemente en algunas estrategias de aula los docentes buscan respaldar sus ejercicios solo con la calificación, pero esto debe combinarse con estrategias formativas y de valoración del proceso, para que no resulte contraproducente, ya que el estudiante desde su autoconciencia puede percibir emociones que le afecten en su desempeño académico, al verse presionado por los resultados, lo que puede desencadenar en una afectación en su motivación y acompañamiento escolar.

Es recomendable aplicar estrategias en particular que le ayuden al estudiante a comprender y tener una plena formación en esos procesos cognitivos que se ponen en marcha cuando queremos conseguir una meta u objetivo o, por el contrario, tendrían poco control en su conducta, baja concentración y poca autorregulación que puede dificultarles tener plena atención dentro o fuera del aula.

Promover ambientes de aprendizaje que le generen movimiento y acción al estudiante, despierta interés y motivación. No solo, centrarse en el contenido sino fortalecer ciertas habilidades que le ayuden al estudiante a tener flexibilidad para el aprendizaje, incluyendo el uso de estrategias gamificadas, tareas contrarreloj, proyectos y sobre todo acompañar en el proceso para orientar y realizar feedback siempre al finalizar para mejorar autoestima.

**Institución 3:** El proyecto micro curricular *Multilingual Music Festival* demostró ser un espacio excelente para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, especialmente por la posibilidad que brinda de interacción y delegación de roles, permitiendo la resolución de conflictos y acciones que favorecen su formación integral.

La transversalización entre el área de Lenguaje, Artes y la asignatura de música permitió que los estudiantes aplicaran los conocimientos adquiridos en el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto práctico, lo que posibilitó mejorar la pronunciación de esta y el desarrollo de competencias artísticas. Desde la gestión de aula el “*Multilingual Music Festival*” promueve la cohesión de la comunidad educativa, permitiendo una relación más horizontal entre docentes y estudiantes, dado que los docentes también participan de los montajes artísticos y comparten escenario con los estudiantes. De esta manera, la gestión de aula adquiere una nueva dimensión, lo que permite que el aprendizaje a lo largo de la vida se convierta en una realidad.

Es recomendable continuar desarrollando y ampliando proyectos de esta índole que integren diferentes áreas del conocimiento, ya que permiten que los estudiantes apliquen sus habilidades de manera práctica. Además, contribuyen al desarrollo de

competencias del ser, tal como lo promueve el PEI de la institución. También es recomendable incorporar más estrategias para el manejo del estrés. Si bien se trabajaron algunas técnicas, es necesario reforzar estas estrategias y ofrecer otras formas de afrontar la ansiedad, miedo y otras emociones que desencadenan el estrés. Dado el impacto que tiene el “*Multilingual Music Festival*” en la comunidad educativa, es importante que se promuevan más ejercicios similares, con el fin de propiciar espacios que enfaticen en la importancia de la empatía, la inclusión y el trabajo en ambientes multiculturales.

La gestión de estudiantes en grados superiores presenta un reto mayor para los docentes en cuanto a la motivación y toma de decisiones relacionadas con los proyectos transversales. Esto refleja la necesidad de estrategias pedagógicas más adaptadas a los estudiantes de grados superiores. El apoyo incondicional por parte de la institución educativa ha sido determinante para el éxito del proyecto transversal *Multilingual Music Festival*. Tanto los estudiantes como docentes, y la comunidad educativa en general, han contado con los recursos económicos y el tiempo necesario para realizar la propuesta artística y pedagógica. La disposición del colegio en adoptar el proyecto como un ejercicio institucional demuestra el compromiso con un proceso educativo integral.

## 6 CONCLUSIONES

El papel de los docentes es crucial para el desarrollo de competencias socioemocionales, puesto que desde las aulas se pueden crear ambientes propicios para ejercitárlas, los proyectos artísticos, académicos y deportivos son un campo de fortalecimiento de la autoconfianza, la empatía y la resolución de problemas. Es así como el proceso de enseñanza aprendizaje va de la mano con la educación emocional que influye en el éxito y bienestar de la vida. Las familias son insustituibles en la formación, ya que en los primeros años de vida se cimientan comportamientos relacionales, por esto, los hogares deben propender por experiencias enriquecedoras para los pequeños donde se transmitan relaciones sanas que permiten el desarrollo integral de los seres humanos (Hernández, 2023) co – educando en concordancia con las instituciones educativas.

Uno de los hallazgos que llama la atención es que el género femenino en todas las habilidades posee un mejor desarrollo, según Martín Pérez, E. (2023), esto es debido a los constructos sociales del ser mujer o de ser hombre, los llamados roles de género, es así que la expresión emocional es asociada a lo femenino, lo que aísla a los hombres de la sensibilidad teniendo que mostrarse fuertes y reprimir las emociones. Es necesario trasformar estas maneras y dar una mirada hacia el ser humano, no en cuanto solo en cuanto al género, sino también como seres “sentipensantes” como lo plantea el sociólogo Fals-Borda (2009) personas que toman decisiones con la cabeza y el corazón, planteando la razón y las emociones desde un análisis, profundo, crítico y consiente.

## REFERENCIAS

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Promoting academic, social, and emotional learning:** educational practices that work. 1994. Disponible en: <https://casel.org>.

ANÁLISIS MODELO CASEL PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA

CUADRA-PERALTA, A.; VELOSO-BESIO, C.; RUBIO, Y. M.; ATABALES, L. R.; SALINAS, J. V. Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Salud & Sociedad*, 1(2), 101–112, 2010.

FALS BORDA, O. (2009). **Una sociología sentipensante para América Latina (antología)**. Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores, 2009.

FERRAGUT, M.; FIERRO, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95–104, 2012.

FRYE, K. E.; BOSS, D. L.; ANTHONY, C. J., DU, H.; XING, W. Content analysis of the CASEL framework using K-12 state SEL standards. *School Psychology Review*, 0(0), 1-15. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GÓMEZ VIEJO, E. I. **Educación emocional en la formación del profesorado de secundaria**, 2021. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/22671/GomezViejoElenaIsabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, J.; CAYUELA, D.; LÓPEZ-MORA, C. (2019). Prosocialidad, educación física e inteligencia emocional en la escuela. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1):17-32, 2019.

GARCÍA GÓMEZ, María. Inteligencia emocional: las emociones son útiles. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, Madrid, v. 19, p. 23-36, 2014. DOI: 10.35742/revistaccommunicacioneinformacion.2014.19.23-36. Disponible en <https://www.revistaccinformacion.net/index.php/rcci/article/view/58>.

HERNÁNDEZ, K. A. V. La educación socioemocional y su impacto en el proceso de aprendizaje en educación primaria. *Formación Estratégica*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 153-169, 2024. Disponible en: <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/147>.

MARTÍN PÉREZ, E. **Programas de educación emocional para la salud mental a nivel escolar en España**: una revisión bibliográfica, 2023. Trabajos Fin de Grado UVa. Universidad de Valladolid. Facultad de Medicina, España, 2023.

MARTÍNEZ, I.; LOZANO, M.; ALVARADO, S. Habilidades socioemocionales y convivencia escolar: un análisis documental en la Educación Primaria. *Aletheia*, v. 16, n. 2. 2024. Disponible en: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/799/420>.

MARTÍ, G. P.; CABALLERO, F. S.; SELLABONA, E. S. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la inteligencia emocional y las habilidades sociales. *Revista de Educación*, 395, 277-303, 2022. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90454/67422>.

MEDINA HERNÁNDEZ, N. Y. **La inteligencia emocional y toma de decisiones en adolescentes de una IE de la provincia de Pisco, Ica–2021.** 2022. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/84111>

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. **Emotional intelligence:** imagination, cognition and personality, 9(3), 185-211, 1990. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

SAMPIERI, R. H. **Metodología de la investigación:** las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw Hill, 2018.

SOSA PALACIOS, S. S.; SALAS-BLAS, E. Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. *Comuni@cción*, 11(1), 40-50, 2020.

SOSA PALACIOS, S. S.; SALAS-BLAS, E. Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. *Comuni@cción*, Puno , v. 11, n. 1, p. 40-50, 2020 . Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682020000100040&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682020000100040&lng=es&nrm=iso).

ORELLANA CHACÓN, F. S. **Programa de educación emocional dirigido a adolescentes en el nivel de básica superior de la Escuela de EEB José María Velasco Ibarra.** Master's thesis, Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador, 2024.

# Metodologias ativas: desenvolvendo a aprendizagem no século XXI<sup>1</sup>

*Active Methodologies: developing learning in the 21st Century*

GIRLENE FIRMINA DINIZ

Doutoranda em Educação (UNIUBE)

[girlene.diniz@educacao.mg.gov.br](mailto:girlene.diniz@educacao.mg.gov.br)

RENATO JOSÉ FERNANDES

Doutorando em Educação (UNIUBE)

[renato.jose.fernandes@educacao.mg.gov.br](mailto:renato.jose.fernandes@educacao.mg.gov.br)

JAQUELINE FREITAS DA SILVA

Doutoranda em Educação (UNIUBE)

[jaqueline.freitas@educacao.mg.gov.br](mailto:jaqueline.freitas@educacao.mg.gov.br)

---

**Resumo:** Este artigo trata de uma temática de tendência do século atual: metodologias ativas. Tem como objetivo apresentar algumas metodologias ativas que podem ser incorporadas às metodologias de ensino para melhor aproveitamento e aprendizagem dos estudantes. Para isso, realizou-se um estudo bibliográfico, utilizando a abordagem qualitativa do tipo bibliográfica para explorar os conceitos de metodologias ativas, analisar suas vantagens e desafios e destacar a sua importância na educação contemporânea. As fontes foram livros e artigos de periódicos, que permitiram produzir uma reflexão sobre a origem das metodologias ativas ao longo do tempo, definições e possibilidades. Os resultados apontaram que as metodologias ativas influenciam nas maneiras de organizar o currículo, na concepção de ensinar e de aprender, constituindo uma proposta metodológica inovadora e buscando preparar os alunos para um mundo complexo e em constante evolução. Nesse contexto, o professor é o mediador do conhecimento e utiliza diversas metodologias de ensino para promover a aprendizagem significativa. Diante disso, este estudo reforça a necessidade de uma mudança de perspectiva, em que a sala de aula se torne um ambiente dinâmico e colaborativo, focado no desenvolvimento integral do aluno.

**Palavras-chave:** metodologias ativas; educação; aprendizagem.

**Abstract:** This article addresses a prominent theme of the current century: active methodologies. Its objective is to present several active methodologies that can be incorporated into teaching practices to enhance students' learning and engagement. To this end, a bibliographic study was

---

<sup>1</sup> O presente artigo é resultado de reflexões promovidas na disciplina “Teorias Contemporâneas da Educação” no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, UNIUBE, em nível de doutorado. Os recursos financeiros para a formação continuada são de origem da SEE/MG, no âmbito do Programa de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

conducted, employing a qualitative bibliographic approach to explore the concepts of active methodologies, analyze their advantages and challenges, and highlight their relevance in contemporary education. The sources included books and journal articles, which enabled a reflection on the origins, definitions, and possibilities of active methodologies over time. The results indicated that active methodologies influence the ways in which curricula are organized and reshape conceptions of teaching and learning, thus constituting an innovative methodological approach aimed at preparing students for a complex and constantly evolving world. In this context, the teacher acts as a mediator of knowledge, employing diverse teaching strategies to promote meaningful learning. Therefore, this study reinforces the need for a shift in perspective, in which the classroom becomes a dynamic and collaborative environment focused on the student's holistic development.

**Keywords:** active methodologies; education; learning.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivos centrais produzir reflexões sobre metodologias ativas, analisar suas vantagens e desafios e destacar sua importância na educação contemporânea. Nesse processo, será realizado um breve histórico acerca das mudanças ocorridas ao longo do tempo. Nesse sentido, para atingir os propósitos propostos neste estudo, utilizou-se da pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. A partir dela, buscouse o embasamento teórico sobre o tema, identificando os autores e teorias que o subsidiam, além de abordar suas práticas, vantagens e desafios para sua implementação.

Minayo (2007. p. 47), vendo por um prisma filosófico, considera a pesquisa como

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Neste texto, por se tratar de pesquisa qualitativa, buscou-se fundamentação teórica em Creswell (2014):

A **pesquisa qualitativa** começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (Creswell, 2014, p. 49-50, grifo do autor).

Pensar em metodologias ativas é, antes de tudo, refletir sobre o tipo de pedagogia que se deseja adotar e repensar as práticas docentes. A Pedagogia, enquanto ciência da educação, implica revisitar a própria história do Ocidente moderno. Desde suas raízes, ela se constituiu como um esforço para compreender, organizar e orientar o ato de educar, construindo um corpo teórico que busca responder, de forma sistemática, a uma pergunta que permanece atual: para que educamos? Sua trajetória é marcada por séculos de debates filosóficos, políticos e científicos, que moldaram o que entendemos hoje como escolarização. Nesse contexto, percebe-se que a modernidade trouxe um lugar privilegiado, ao instituir a escola como espaço central de formação do sujeito e de consolidação dos ideais de razão, universalidade e emancipação.

Contudo, o mesmo projeto moderno que proclamou liberdade, progresso e igualdade foi sendo questionado à medida que seus limites se tornavam evidentes. As teorias pós-modernas convidam a uma análise crítica das promessas da modernidade, chamando atenção para as desigualdades que resistem à expansão da escolarização, para os discursos de poder que atravessam as instituições educativas e para o fracasso de um ideal de racionalidade única e redentora. Assim, essa crítica desafia a repensar se a educação cumpre, de fato, o papel transformador que lhe foi atribuído ou se acaba, muitas vezes, por reproduzir a ordem social existente. A educação, de certa forma, está frequentemente associada a lemas como “aprender a aprender”, os quais refletem a busca por competitividade, a adaptação às rápidas transformações e a necessidade de constantes atualizações no mundo contemporâneo.

O campo da educação tem passado por diversas mudanças, impulsionado, principalmente, pela evolução da tecnologia. Essas transformações impactam a maneira como as pessoas aprendem e, também, promovem uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos. Diante disso, as metodologias de ensino, ajustam-se ou atualizam-se com o tempo, refletindo padrões e conhecimentos aplicados na atividade docente. Portanto, uma metodologia deve ser entendida como um processo, não como uma forma de explicação da atividade didática.

No Brasil, a área pedagógica evoluiu significativamente, inicialmente, a metodologia tradicional prevaleceu. Posteriormente, surgiram outras abordagens, como o tecnicismo pedagógico, a metodologia participativa (no final dos anos de 1950) e, mais recentemente, a metodologia ativa. Essas abordagens se dividem em diferentes abordagens pedagógicas, como tradicional, ativa, libertadora, tecnicista e histórico-crítica, que moldaram o ensino ao longo do tempo.

A orientação tradicional é centrada na figura do professor, que atua como o principal detentor do conhecimento. Nesse modelo, as aulas são predominantemente expositivas e a autoridade concentra-se no docente, que ministra aulas com foco na repetição e memorização. Frequentemente, artigos e pesquisas na área da educação tecem duras críticas às aulas expositivas, tratando-as como um modelo completamente ultrapassado. Nesse cenário, a disciplina rígida e a passividade dos alunos são vistas como pilares da pedagogia tradicional, em contraste com abordagens mais contemporâneas.

Na pedagogia ativa ou moderna (escolanovista), o foco é o aluno, não o professor. Outrossim, seus fundamentos residem na aprendizagem, e não no ensino,

tendo a experiência como principal fonte geradora da aprendizagem. Além disso, a criatividade, a espontaneidade, a iniciativa e o interesse também são características relevantes dessa abordagem pedagógica.

A pedagogia tecnicista, com foco na técnica, tem como objetivo preparar a pessoa para o mundo do trabalho ao contrário de produzir indivíduos críticos. Tal vertente sofre várias críticas pelos autores Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto e Miguel Arroyo, por ser uma pedagogia que mantém e reforça as divisões de classes sociais e as diferenças sociais preexistentes. Essa abordagem foca na formação de mão de obra para atender a demanda da indústria. No entanto, as pedagogias libertadoras e histórico-crítica assumem uma posição de interlocução entre o professor, o aluno e o conteúdo, considerando nesse processo a prática social e as relações entre a educação, a sociedade e a política.

Em sua prática, o professor espera que o aluno seja participativo e que ele desenvolva com rigor as atividades solicitadas. No ambiente escolar, percebe-se uma crescente aclamação por aulas que sejam desenvolvidas a partir da perspectiva de metodologia ativa. Entretanto, essa demanda muitas vezes ocorre sem o domínio pleno dos fundamentos e do histórico da educação. Ademais, muitos discutem as novas metodologias de modo superficial, sem compreender o seu desenvolvimento histórico e suas bases filosóficas, o que é posto como novo tende a soar como bom e com essa postura dual, o que é antigo ou velho é associado a algo ruim. Na essência, a metodologia ativa valoriza a participação e a atividade/ação, em oposição à passividade que caracteriza modelos pedagógicos anteriores. Nas palavras do pesquisador Araújo (2017, p. 2),

A altercação entre a tradicional e a ativa situava-se como crítica à passividade do aluno diante do protagonismo do professor em relação ao ensino, do qual derivaria a aprendizagem. Entre os finais do século XIX e o início do XX, postulava-se uma posição que contrariasse, com mais nitidez, uma longa tradição pedagógica: tratava-se de ressaltar e privilegiar a atividade do aluno, compreendida como mola propulsora da aprendizagem. O protagonismo do professor seria destronado, pois tratava-se de conferir protagonismo ao aluno; em outros termos, o aprendente seria o carro-chefe em detrimento do ensinante ou, ainda, o puerocentrismo substituiria ao magistrocentrismo.

A metodologia é comumente confundida ou equiparada ao termo método. Para o autor, “método é o caminho e metodologia de ensino é entendida como uma reunião de métodos e técnicas de ensino que se refeririam à didática” (Araújo, 2017, p. 4). Posto isso, percebe-se que esse termo é amplo, uma vez que trata das relações entre conhecimento, aluno e professor. Contudo, cabe salientar que a importância dada a cada um não deve sobrepor ou suprimir um deles, mas buscar o equilíbrio, para que haja uma mediação efetiva do conhecimento. O que se espera de um processo educativo é que a aprendizagem se torne conhecimento útil para o estudante, para a vida social e para seu desenvolvimento profissional. Como mediação, a metodologia permeia organização e planejamento de ensino, tecnologias educativas, técnicas de ensino, avaliação e organização do trabalho docente.

Por sua vez, a metodologia de ensino busca imprimir um dado norteamento, fundado numa orientação que envolve a totalidade do processo de ensino, buscando, através dele, racionalidade e operacionalização, o que implica, necessariamente, em recusa à improvisação. A metodologia de ensino também não pode erigir-se somente como finalidade, nem se apresentar com importância maior do que o aluno, ou sobrepondo-o, uma vez que ela se constitui fundamentalmente como mediação entre o professor e o aluno, a qual se desenrola, tendo em perspectiva a formação do aluno, sua autonomia, sua emancipação, sua cidadania, seu desenvolvimento pessoal (Araújo, 2017. p. 4).

Em vista desse contexto, a atividade dentro da pedagogia escolanovista é relevante por ser promotora de experiência que produz aprendizagem. A experiência, por sua vez, está, diretamente, ligada à ação. Assim, na metodologia ativa, o aluno é o centro do processo educativo e assume a posição de protagonista no processo de aprendizagem. Cunha *et al.* (2024) afirmam que “o ensino respaldado na ideia de MA [Metodologia Ativa] tem forte influência da educação crítica, prevalecendo ideias de aprender **com** e **na** realidade do estudante e de ‘aprender a aprender’” (Cunha *et al.*, 2024, p. 11, grifo do autor).

A reforma do Novo Ensino Médio, implementada em 2024, Lei nº 14.945/2024, levanta a bandeira do protagonismo do aluno por meio da escolha dos itinerários formativos, da disciplina de Projeto de Vida e da aproximação com o mundo do trabalho. No entanto, esse protagonismo não é claramente evidenciado nos materiais didáticos em uso atualmente. Os professores tendem a repetir em suas aulas um modelo de ensino de sua formação acadêmica, em que predomina a valorização da centralidade do professor, apresentando certa resistência à metodologia ativa.

Diante de uma perspectiva mais moderna, considera-se que a metodologia participativa envolve os sujeitos no processo de ensino aprendizagem que participam da construção e desenvolvimento das ações e atividades. Dessa forma, estrutura-se sobre quatro pilares: participação, compartilhamento, colaboração e cooperação. O termo participativo tem se difundido em várias áreas, como a política, o planejamento, a democracia e os planos de ensino.

A pedagogia histórico-crítica, de 1979, é uma modalidade de metodologia participativa com o objetivo de transformar o saber sistematizado em um saber significativo e abrangente, por meio de conexões entre as diferentes áreas do conhecimento. No Brasil, o principal autor é Demerval Saviani, professor emérito da UNICAMP, com uma grande produção acadêmica de relevância para a educação. Ainda sobre a pedagogia histórico-crítica, Jesus; Santos; Andrade, 2019, p. 72) afirmam:

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento

como historicamente elaborado. Esse processo parte da defesa pela escola, compreendida como uma instituição estabelecida histórico-socialmente sendo a responsável pela socialização do saber sistematizado. É na escola que a Pedagogia Histórico-Crítica se enraíza, ainda que seus efeitos não sejam limitados a ela, mas estejam voltados para a prática social global.

A pedagogia histórico-crítica é fundamentada pela Teoria Histórico-Crítica, um marco conceitual com a finalidade de orientar a atividade educativa, baseia-se em elementos científicos e não científicos e fornece subsídios para a tomada de decisões que são, geralmente, prescritivas. Essa teoria parte da dialética das relações entre educação e sociedade, conforme Araújo (2017, p. 22).

Nesse contexto, as metodologias ativas têm se destacado como uma abordagem inovadora e eficaz para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades essenciais.

Quando se pensa em educação, é importante considerar as metodologias de ensino usadas no cotidiano escolar e o espaço que a interação ocupa na construção do conhecimento. Wallon (1979) discute o papel da afetividade no processo educativo, o interesse pelas aulas, em se tratando de metodologias diferenciadas, podem chamar atenção dos alunos facilitando novas aprendizagens. Para Wallon (1978, p. 115), “é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual”. Nesse processo, é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos. A teoria de Wallon (1978) se alinha com os objetivos das metodologias ativas, especialmente, no que diz respeito ao protagonismo do aluno. Segundo o autor, a gênese da inteligência é tanto biológica quanto social. Sua teoria do desenvolvimento humano está centrada na pessoa em sua totalidade, integrando os aspectos afetivos, cognitivos e motores, em relação ao ambiente em que se vive. Nesse processo, a construção do conhecimento ocorre do todo para a parte, por meio de contradições e conflitos.

O trabalho do professor em sala de aula, sua forma de interação com os alunos, as estratégias adotadas para abordar e explorar conteúdos, os tipos de atividades que são propostas, os procedimentos de correção e avaliação, a linguagem utilizada, certamente tem uma influência decisiva na construção da relação professor e aluno. Essas práticas despertam a curiosidade, estimulando e criando condições de aprendizagem.

O processo de emancipação de um indivíduo passa também pela linguagem, que exerce um papel preponderante na constituição dos sujeitos. Sobre esses aspectos, Wallon (1995, p. 186) assevera:

[...] sem a linguagem, não há nenhuma possibilidade de representar a ordem mais insignificante, de efetuar uma sequência. Dela depende também o poder de ordenar as sucessivas partes do discurso. [...] ela não é, verdade se diga, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos.

O professor tem papel de mediador do conhecimento, e os alunos assumem uma postura protagonista participandoativamente da construção do próprio saber. As

metodologias ativas têm suas bases em diversas teorias educacionais que enfatizam a importância da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Ao contrário do modelo tradicional de ensino, no qual o professor desempenha um papel central na transmissão de conhecimento, as metodologias ativas envolvem os alunos em atividades práticas, discussões, projetos e resolução de problemas. Pode-se citar, como exemplos de metodologias ativas, estudos de caso, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based-Learning/PBL*), gamificação e aprendizagem cooperativa. Essas metodologias refletem essa abordagem ao promoverem a interação entre os alunos como parte fundamental do processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, percebe-se que o processo ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligado às questões de efetividade vividas pelos alunos e acumuladas ao longo de seu percurso no ambiente escolar. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do processo. Pensar numa aprendizagem significativa perpassa por muitas questões, de interação, de motivação, de interesse, de métodos que valorizem a participação do aluno; é pensar também em metodologias e logo surgem as seguintes perguntas: “O que são Metodologias Ativas?”; “Quais vantagens e desvantagens em seu uso?”

## 2 O QUE SÃO METODOLOGIAS ATIVAS?

Para Moran (2013, p. 1), “metodologias ativas são caminhos para alcançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas”.

De modo análogo, metodologias ativas são abordagens pedagógicas que atendem o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, sua autonomia e sua colaboração. Com isso, envolvem os alunos em um processo ativo de aprendizagem, no qual eles participam de atividades que encorajam pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Essa abordagem não apenas aumenta o envolvimento dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda dos conceitos, uma vez que os alunos estão construindoativamente seu próprio conhecimento. Essas metodologias se caracterizam pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, centradas na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

Metodologia Ativa é um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo ele o centro do processo de construção do conhecimento ancorado na ideia de autonomia e no pensamento crítico-reflexivo. Nesse contexto, o estudante é ativo no que se refere a sua aprendizagem e o termo “metodologia ativa” pode ser substituído por aprendizagem ativa, como se utiliza em outros países, a exemplo de *active learning*, nos EUA (Cunha *et al.*, 2024, p. 11).

Com objetivo de aprofundar a compreensão sobre as metodologias ativas no contexto educacional, recorreu-se a contribuições teóricas de alguns autores da área, cujas abordagens oferecem subsídios relevantes para análise e aplicação dessas práticas pedagógicas contemporâneas.

Jean Piaget, psicólogo suíço, um dos principais teóricos do construtivismo, é conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Embora suas contribuições sejam frequentemente associadas à psicologia, suas ideias são fundamentais para a compreensão das metodologias ativas. Piaget destacou a importância da construção ativa do conhecimento pelos próprios alunos, enfatizando a assimilação e acomodação como processos essenciais. Suas teorias apoiam a ideia de que os alunos devem ser ativos na criação de significado a partir das experiências de aprendizado, alinhando-se com os princípios das metodologias ativas.

Lev Vygotsky (1998; 2010), psicólogo e educador russo, representante do enfoque histórico-cultural e da Aprendizagem Desenvolvimental, estudou a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Foi criador da Psicologia Histórico-Cultural, e suas pesquisas subsidiaram a Teoria da Atividade de Leontiev e posteriormente a Teoria da Atividade de Estudo. Vygotsky ressalta a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo e argumentou que a interação social é promotora de desenvolvimento cognitivo. Suas ideias sustentam a importância da colaboração e da interação na construção do conhecimento, princípios que estão no cerne das metodologias ativas, que frequentemente envolvem trabalho em equipe e discussões entre os alunos. Para Vygotsky (1998) a função da escola consiste em direcionar a criança a alcançar o que lhe falta por meio das interações sociais.

Paulo Freire, educador brasileiro, é amplamente conhecido por suas contribuições à pedagogia crítica e à educação popular. Sua abordagem enfatiza a importância do diálogo, da reflexão crítica e da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Freire acreditava que a educação deveria ser um processo de conscientização e empoderamento, através de uma educação emancipadora, no qual os alunos se tornam sujeitos ativos na transformação de sua própria realidade. Suas ideias têm influenciado profundamente as metodologias ativas, que encorajam a ênfase na participação dos alunos e no engajamento crítico.

Howard Gardner, psicólogo americano, é conhecido pela teoria das inteligências múltiplas, que propõe que os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligência, como linguística, lógico-matemática, interpessoal e intrapessoal. Essa teoria ressalta a diversidade de habilidades e talentos dos alunos. As metodologias ativas incorporam essa abordagem ao reconhecerem a importância de oferecer diferentes maneiras de aprender para atender às diversas inteligências dos alunos, incluindo assim a inclusão e a personalização da educação.

A abordagem centrada no aluno proposta por Carl Rogers enfatiza a importância do respeito pelas necessidades e interesses individuais dos alunos. Metodologias ativas alinham-se a essa perspectiva ao proporcionar que os alunos se envolvam e participem das atividades, de maneira que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem.

### 3 ABORDAGENS PRÁTICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Além das fundamentações teóricas, várias abordagens práticas de metodologias ativas foram propostas por educadores e pesquisadores ao longo do tempo. Essas abordagens são fundamentais para a implementação bem-sucedida das metodologias ativas em sala de aula. Reflexões sobre essas abordagens são apresentadas a seguir.

1. *Aprendizagem por Projetos*: sua origem foi em Kilpatrick (EUA), em 1919. Tem como fundamentação as ideias de Dewey (1889), também norte-americano. Essa metodologia utilizada em sala de aula, a partir de temas e problemas, de interesse dos alunos, tem como objetivo fazer com que os alunos construam e organizem suas experiências, por meio das quais o aprendizado acontece de forma significativa e contextualizada.

2. *Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL)*: a ABP, desenvolvida na Universidade de McMaster, na década de 1960, coloca os alunos diante de cenários do mundo real, que exigem resolução de problemas. Essa abordagem incentiva a pesquisa independente, a colaboração em grupo e a aplicação prática do conhecimento, alinhando-se à visão construtivista de aprendizado. É objeto de pesquisas e eventos científico-acadêmicos atuais, e próprios, que analisam a consolidação do método, inclusive no Brasil.

Essa metodologia é bastante utilizada no ensino de matemática, popularizada pelo método de Polya para resolução de problemas matemáticos, amplamente difundido no meio acadêmico e presente nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

3. *Estudo de Caso*: teve origem na Escola de Direito de Harvard, por Christopher Langdell, na década de 1880. Sofreu alterações para ser utilizado em áreas gerenciais. Pode ser utilizado na Sociologia, no Direito e na Administração. É uma metodologia usada no Brasil nas pesquisas das áreas das Ciências Exatas e da Terra, principalmente em Estatística.

4. *Aprendizagem por Pares (Peer instruction)*: criada pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard (EUA), para o curso/disciplina de física introdutória, no final dos anos 1990. Aplicada e testada também nas Universidades de Massachusetts, Universidade de Lowell e na Universidade Estadual da Palachia (Ap).

Nessa metodologia, o professor prepara previamente o material de estudos, questões com bom nível de aplicação de conceitos, e o papel dos alunos, de acordo com Ferrarini, Saheb e Torre (2019, p. 17), é:

Assumir responsabilidade e compromisso com o estudo prévio. Participar ativamente das aulas, tanto nas respostas às questões quanto na explicação e em debates com colegas. Rever seus conceitos e conhecimentos conforme discutir com colegas.

É uma metodologia que tem uma aproximação muito estreita com as tecnologias digitais; podem-se ter dificuldades na sua aplicação, sem o aparato tecnológico digital necessário em sala de aula. Considerando que, na realidade das escolas, há poucos computadores, dificuldade de acesso à internet, falta de pessoal qualificado para manutenção e conservação das máquinas, além da limitação da formação do professor.

5. *Sala de Aula Invertida*: teve sua origem entre os anos de 2007 e 2008, no Woodland Park High School, Colorado, Estados Unidos. Criada pelos professores de química Jonatham Bergmann e Aaron Sams, envolve a apresentação do conteúdo fora da sala de aula, por meio de materiais como vídeos ou leituras, enquanto o tempo de sala de aula é dedicado a atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas. Isso permite que os alunos apliquem o conhecimento e recebam orientação direta durante a interação com o professor. Nessa metodologia, os alunos aprendem em seu ritmo e se responsabilizam pela própria aprendizagem com autonomia e autodidatismo.

De acordo com Aguiar (2022), na metodologia Sala de Aula Invertida, a sala de aula é local de debates, de projetos, de simulação, de trabalho em grupo, de solução de problemas, com estudantes ativos na construção do conhecimento. Os outros espaços, chamados espaços não formais, dedicados para a leitura, para assistir aos vídeos, às pesquisas e busca de materiais alternativos. No modelo tradicional acontece o inverso: em sala de aula (espaço formal), transmissão de informação e conhecimento, professor palestrante, estudante passivo e, em outros espaços, exercícios, projetos, trabalhos e solução de problemas, geralmente esses espaços são em casa. Assim, na sala de aula invertida, o aluno deve preparar-se previamente estudando os conteúdos que o professor o orientou.

6. *Aprendizagem Cooperativa*: a aprendizagem cooperativa, influenciada pelos pesquisadores David W. Johnson e Roger T. Johnson, enfatiza a colaboração entre os alunos para alcançar objetivos comuns. Os alunos trabalham em equipes, trocando conhecimento, discutindo ideias e construindo uma compreensão compartilhada.

7. *Gamificação*: consiste na aplicação de mecanismos e dinâmicas dos jogos em outros âmbitos para motivar e ensinar os usuários de forma lúdica.

Para Antunes e Rodrigues (2022), a gamificação é fruto de pesquisas teóricas e principalmente empíricas que tentam compreender, para além do game como entretenimento, sua inter-relação com a educação. Nesse texto, os autores analisam as produções científicas de alto impacto relacionadas aos games na educação, que não é uma técnica nova, mas nasceu no século XX. Em 1887, no volume 16 do *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, é descrita uma variedade de jogos para diversão, sendo evidenciados os jogos para encorajar professores a tomar parte das atividades livres das crianças, bem como sugestões de livros com jogos que podem ser utilizados nas áreas de geografia, história, gramática e aritmética. Os autores salientam que os jogos são relatados como possibilidades para serem aplicados na educação.

A gamificação tem aplicabilidade em vários campos do conhecimento, mas é nas ciências exatas em que se destaca, com aplicações em matemática, física, entre outras.

Historicamente as metodologias ativas não são recentes. Com o advento das revoluções liberais ocorridas na Europa e com o surgimento do movimento chamado de Escola Nova, as teorias de cunho pedagógico passaram a ampliar seu olhar acerca da abordagem tradicional, observando dessa maneira, que o aluno possui direitos e dentre eles, o de aprender.

Em todas as abordagens de metodologias ativas, observa-se a importância do ato de ler para entender os problemas propostos, bem como a importância do protagonismo dos alunos no processo, construindo e transformando as informações recebidas. As metodologias ativas constituem uma forma de motivar a vontade do aluno no sentido de buscar novas informações, bem como estimular a curiosidade e a criatividade, evidenciando suas vantagens e desafios para implementação.

#### 4 VANTAGENS E DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Destaca-se, neste estudo, a importância do aprendizado colaborativo em metodologias ativas, que surgem através do trabalho em equipe e da interação entre os alunos. As metodologias ativas não apenas promovem a aprendizagem, mas também desenvolvem habilidades sociais essenciais para a vida futura, saindo da metodologia tradicional, baseada na transmissão do conhecimento e passividade do aluno.

Além disso, as publicações relacionadas às metodologias ativas enfatizam que é necessário que os alunos apliquem o que estão aprendendo em contextos do mundo real. A aplicação prática e a reflexão são partes centrais do processo de aprendizagem ativa, tendo o aluno o papel de protagonista, motivando e envolvendo os alunos no processo de ensino e aprendizagem. As metodologias ativas promovem o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a aprendizagem colaborativa e possibilitam que os alunos tenham atividades mentais em diferentes processos cognitivos, para além da memorização ou da repetição.

Além das vantagens, há alguns desafios para aplicação das metodologias ativas no ambiente escolar. A aprendizagem baseada em problemas (PBL), uma abordagem ativa envolve a resolução de problemas do mundo real e ressalta a exigência de um planejamento cuidadoso por parte dos educadores, que devem projetar casos autênticos para despertar o interesse dos alunos e os desafiarem intelectualmente. Nessa perspectiva, depara-se com algumas resistências à mudança, tanto por parte dos alunos, dos professores, da escola, quanto dos pais, que estão acostumados com o modelo de ensino tradicional.

Nesse contexto, a mudança requer um compromisso institucional (escola, sistema de ensino e família) e um apoio contínuo para garantir o sucesso dessas abordagens. Nesse processo, os alunos devem se engajar em diálogos críticos e reflexivos, desenvolvendo sua compreensão do mundo, tornando participantes ativos na transformação do seu aprendizado. Um outro desafio é a questão de tempo, pois os conteúdos programáticos dentro de um planejamento anual nem sempre são compatíveis com a carga horária disponível de cada disciplina, além da falta de estrutura física/tecnológica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias da educação seguiram ao longo do tempo, modificando-se, influenciadas por teóricos de sua época. Embora os rompimentos tenham ocorrido, algumas teorias herdaram das anteriores características e valores.

À medida que se avança para uma era de aprendizagem centrada no aluno, as metodologias ativas emergem como um caminho promissor para aprimorar a educação. As leituras sobre o assunto proporcionam reflexões sobre como essas abordagens podem ser eficazes. Apesar dos desafios, como a resistência à mudança e a necessidade de planejamento cuidadoso, as vantagens das metodologias ativas são inegáveis, tornando os alunos protagonistas. Ao adotar essas abordagens, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente, interativo e significativo, preparando os alunos para enfrentar os desafios do dia a dia.

A compreensão das metodologias ativas por meio da literatura consultada na área educacional, ao longo do tempo, descritas por diversos autores, ressalta a base sólida dessas abordagens inovadoras que visam promover uma aprendizagem mais engajadora, significativa e colaborativa. Desde Piaget e Vygotsky, que enfatizam a construção ativa do conhecimento e a interação social, até Freire, Gardner e Rogers, que destacam o papel da participação crítica e da diversidade de habilidades, esses teóricos embasam as metodologias ativas como uma resposta contemporânea aos desafios. Ao implementarem essas abordagens, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizado mais significativas e eficazes para os alunos.

Observa-se que, com a utilização das metodologias ativas, o papel do professor se transforma. Ele passa a atuar como um mediador do conhecimento, incentivador do trabalho em equipe e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao integrar tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem por meio dessas tecnologias, a instituição escolar promoverá transformações significativas, reestruturando o modelo de ensino e fazendo uso das inovações tecnológicas do século atual.

Por meio de abordagens práticas, como projetos, sala de aula invertida e aprendizagem cooperativa, as metodologias ativas apresentam uma organização intencional do conteúdo. Essa organização, articulada com conceitos, relaciona-se à maneira como a educação é concebida e oferecida, preparando os alunos para um mundo complexo e em constante evolução.

As construções e desenvolvimentos mediados pelo professor nas propostas de aulas diferenciadas sugerem a atividade em conjunto com os alunos, visto que ele é um mediador dos questionamentos e organizador do processo de ensino.

Nesta breve investigação sobre as metodologias ativas, foi possível evidenciar o rompimento entre a pedagogia tradicional e a tecnicista; além disso, pôde-se observar uma forte relação entre metodologia ativa e participativa. O ensino e a aprendizagem sofreram mudanças por se tratar de uma construção social, situada em um tempo e em um espaço, construída por pessoas que trazem consigo traços do que vivenciaram ou pesquisaram em sua trajetória no campo da educação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, I. M. V. de. **Metodologias ativas e educação jurídica:** as representações sociais de professores de uma IES de Montes Claros/MG. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2022.
- ANTUNES, J.; RODRIGUES, E. S. J. Análise do desenvolvimento temático dos estudos sobre games na educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e240020, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240020>por.
- ARAUJO, J. C. S. Da Metodologia Ativa à Metodologia Participativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Metodologia Participativa e as Técnicas de Ensino-Aprendizagem**. Curitiba, PR: CRV, 2017, v. 1, p. 17-54.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e n. 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>.
- CUNHA, M. B. da et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo:** uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo.** Tradução Paulo Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 2002.
- FERRARINI, R. F; SAHEB, D.; TORRE, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e15762, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762/11342>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JESUS, L. A. F.; SANTOS, J.; ANDRADE, L. G. S. B. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, 2019 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/dc2vahpasbfibmnfivgcabbtl/access/wayback/https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/378/339>.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative learning and achievement. In: SHARAN, S. (ed.). **Cooperative learning**: theory and research. New York: Praeger. 1990. p. 23-37.

MAZUR, Eric. (2015). **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Peer\\_Instruction.html?id=K3GFCgAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Peer_Instruction.html?id=K3GFCgAAQBAJ&redir_esc=y).

MENDES, N. Metodologias ativas: bases, contrapontos e (con)fusões epistemológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, e136190, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236136190vs01>.

MINAYO, M. C. de S. de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec, 2007.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf).

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.

WALLON, H. Préface. In: ROUSSEAU, J. J. **Emile ou l'éducation**. Paris: Editions Sociales, 1958

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. A formação psicológica dos mestres. In: WALLON, H. **Psicologia e Educação da criança**. Tradução de Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Veja, 1979. p. 343-354.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

# **Os processos criminais como fontes históricas: possibilidades e limitações na construção da historiografia**

*Criminal Proceedings as Historical Sources:  
Possibilities and Limitations in the Construction of Historiography*

JÚLIO CÉSAR FRANCO

Assessor Técnico – Historiador (UNICENTRO)

[jcfranco@unicentro.br](mailto:jcfranco@unicentro.br)

---

**Resumo:** Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso dos processos criminais como fontes historiográficas, abordando suas possibilidades e limitações no contexto da História Social e do Pós-estruturalismo. A partir de uma análise crítica de um processo criminal ocorrido em 1966 na Comarca de Mallet (PR), que envolve violência doméstica, a pesquisa explora como esses documentos podem revelar as relações de poder presentes na sociedade da época. Utilizando a metodologia cartográfica proposta por Deleuze (2013), são observados os diagramas e dispositivos sociais que estruturam a violência, como a “masculinidade”, a “honra” e a “virilidade”, destacando o papel de instituições como a família, a escola, o álcool, a polícia e o judiciário na formação dessas relações. O estudo discute como a “masculinidade” se manifesta como uma máquina abstrata, agenciada por diversos dispositivos sociais, e como os processos criminais podem refletir e reproduzir valores e discursos estabelecidos. Além disso, a pesquisa reconhece que, embora os processos criminais forneçam insights valiosos, seu uso exige uma análise cuidadosa, considerando as limitações dessa abordagem. A partir dessa reflexão, o artigo destaca a importância de repensar os métodos historiográficos tradicionais, propondo o uso das fontes jurídicas como uma ferramenta para compreender as dinâmicas sociais e o poder, desafiando a visão estática da história e ampliando as possibilidades interpretativas dos historiadores. Em suma, o trabalho sugere que a história, ao ser analisada sob a ótica do devir e das relações de forças, permite novas formas de conhecer e questionar a realidade social.

**Palavras-chave:** processos criminais; História Social; Pós-estruturalismo; relações de poder; cartografia.

**Abstract:** This article proposes a reflection on the use of criminal proceedings as historiographical sources, addressing their possibilities and limitations within the contexts of Social History and Post-structuralism. Based on a critical analysis of a 1966 criminal case from the District of Mallet (PR), which involves domestic violence, the research explores how such documents can reveal the power relations embedded in the society of that period. Employing the cartographic methodology proposed by Deleuze (2013), the study observes the social diagrams and devices that structure violence—such as “masculinity,” “honor,” and “virility”—highlighting the role of institutions such as the family, school, alcohol, police, and judiciary in shaping these relations. The study discusses how “masculinity” manifests as an abstract machine, mediated by various social devices, and how criminal proceedings can both reflect and reproduce established values and discourses. Furthermore, the research acknowledges that, although criminal proceedings

provide valuable insights, their use demands careful analysis, taking into account the limitations of this approach. Through this reflection, the article underscores the importance of rethinking traditional historiographical methods, proposing the use of legal sources as tools for understanding social dynamics and power relations, thereby challenging the static view of history and expanding historians' interpretative possibilities. In sum, the study suggests that history, when analyzed through the lens of becoming and relations of force, enables new ways of understanding and questioning social reality.

**Keywords:** criminal proceedings; Social History; Post-structuralism; power relations; cartography.

---

## 1 INTRODUÇÃO

O pensador vê em seus próprios atos, pesquisas e perguntas para obter esclarecimentos sobre alguma coisa: o sucesso ou o fracasso são para ele, antes de tudo, respostas. Entretanto, zangar-se porque alguma coisa não dá certo ou mesmo sentir remorsos – deixa isso para aqueles que não agem senão sob uma ordem e que esperam alguns golpes de açoite, se seu gracioso patrão não se mostrar satisfeito com o resultado (Nietzsche, 2008, p. 77).

Embora escrita em outro tempo e sob diferentes preocupações, essa reflexão nietzschiana nos permite pensar criticamente a própria ciência histórica e nosso papel como produtores de conhecimento.

Na pesquisa, todo resultado — mesmo negativo ou inconclusivo — constitui um dado significativo, cabendo ao pesquisador compreendê-lo e manejá-lo adequadamente. Obstáculos no percurso analítico são inerentes ao fazer científico; entretanto, a maneira como são enfrentados define a robustez ou a fragilidade da investigação.

Essa perspectiva deve também orientar a análise das fontes históricas. Este artigo se volta a um tipo específico de documentação: os processos criminais. A partir desse recorte, emergem questões fundamentais: como trabalhar com esses documentos? Qual sua função política e social, tanto em sua produção original quanto em sua posterior utilização? Quem os produz? Quais potencialidades e limites impõem à pesquisa? Tais indagações servem como uma crítica inicial à fonte, estruturando a abordagem metodológica.

O trabalho com essa documentação, contudo, impõe desafios, especialmente no que tange à sua materialidade. Carlos Bacellar (2008) já apontava esse problema em São Paulo, uma realidade que se repete em diversas regiões:

Caso sintomático do descaso para com esses arquivos é o hoje existente em São Paulo, que se repete em diversos outros estados. O conjunto de processos crimes e cíveis, bem como testamentos e inventários foram recolhidos, em péssimo estado de conservação, ao Arquivo do Estado de São Paulo, e abrangem o período entre finais do século XVI e início do XIX. Para além desse intervalo, os processos permanecem em mãos do Judiciário, e estavam, há até bem pouco tempo, armazenados, de

forma bastante precária, no conhecido arquivo-depósito existente no bairro da Vila Leopoldina, na capital. Mais recentemente, foram transferidos para o município de Jundiaí, sob guarda terceirizada, sem, contudo, constituir-se em arquivo público regulamentado, dificultando enormemente o acesso público (Bacellar, 2008, p. 35).

Alguns centros de documentação vinculados a instituições públicas têm buscado reverter essa realidade por meio de projetos que visam à concessão de guarda desses documentos, garantindo sua preservação e acesso. No entanto, muitas vezes, o tempo, aliado ao descaso das instituições produtoras, resulta na deterioração e até na destruição de parte significativa dos acervos.

A importância da conservação das fontes jurídicas torna-se evidente quando consideramos os inúmeros fóruns judiciais, delegacias e instituições jurídicas que possuem acervos que remontam ao período colonial e imperial do Brasil. Arquivos com mais de um século inevitavelmente sofrem os efeitos da degradação temporal, mas a adoção de medidas de conservação pode retardar esse processo e assegurar a permanência desses documentos para futuras gerações de pesquisadores.

Ao longo de sua própria trajetória, a História tem ampliado suas fontes de investigação, contribuindo para a valorização dos documentos jurídicos como objetos de análise. Para compreender essa incorporação, é pertinente examinar o papel das fontes jurídicas na historiografia, partindo da influência da *École des Annales*, ainda que essa referência possa parecer recorrente.

O uso de documentos jurídicos não foi uma preocupação central da *École des Annales* em seu período inicial. Fundada em 1929 com a criação do periódico *Annales d'histoire économique et sociale*, essa corrente historiográfica destacou-se, a princípio, pelo enfoque na história econômica. Seus idealizadores, Lucien Febvre, especialista em história do século XVI, e Marc Bloch, dedicado à Idade Média, estruturaram suas abordagens a partir de uma formação intelectual que dialogava com diversas disciplinas. Entre as influências que moldaram seu pensamento estavam o geógrafo Vidal de La Blache, que incentivou a aproximação entre História e Geografia; o filósofo e antropólogo Lucien Lévy-Bruhl, com os conceitos de “mentalidade primitiva” e “pensamento pré-lógico”; o historiador da arte Émile Mâle, que contribuiu com a iconografia; e o linguista Antoine Meillet, com seus estudos sobre os aspectos sociais da linguagem. Como aponta Peter Burke (1991, p. 16), essa rede de intelectuais foi fundamental para a constituição da *École des Annales*. No entanto, nem Febvre nem Bloch direcionaram seus estudos para fontes judiciais, muito menos para a análise de processos criminais sob qualquer perspectiva.

No segundo período dos *Annales*, marcado pela obra de Fernand Braudel, novos problemas foram introduzidos, como a noção dos tempos históricos — curta, média e longa duração. Sua principal contribuição, *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II*, redefiniu a explicação histórica, projetando originalmente um estudo sobre a política externa do monarca espanhol. Como observa Burke (1991, p. 31), a pesquisa de Braudel não priorizava o uso de documentos jurídicos, pois seu objetivo era compreender estruturas de longa duração e processos macro-históricos.

A reorientação da historiografia ocorreu com a emergência de novas abordagens e métodos, especialmente a partir dos três volumes organizados por Jacques Le Goff e Pierre Nora sobre novas perspectivas para a escrita da história. Paralelamente, consolidava-se a *História Social*, que desde os primórdios dos *Annales* já se posicionava na margem do debate:

[...] marcada pela interdisciplinaridade, por novos problemas, métodos e abordagens. Em oposição à história tradicional, ela surge como uma espécie de síntese, reafirmando o princípio de que, em História, todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam. No entanto, desde 1930 esta História Social, inspirada pelos *Annales*, desenvolvia-se a partir de uma prática historiográfica que afirmava a prioridade dos fenômenos coletivos sobre os indivíduos e o ponto de maior polêmica, o privilégio dado às tendências de longo prazo sobre os eventos. Assim, predominava a longa duração como forma de explicação histórica, ou seja, uma história estruturante, uma história imóvel (Oliveira, 2005, p. 1-2).

Todavia, na década de 1960, emergiram questionamentos sobre o paradigma da *História Social*, especialmente no que se refere ao uso da longa duração. Críticos argumentavam que essa abordagem deveria privilegiar análises em temporalidades mais curtas, permitindo uma apreensão mais detalhada dos processos sociais e históricos.

A ampliação do repertório de fontes iniciada pelos *Annales* e a crise do historicismo tiveram um impacto significativo na historiografia, contribuindo para a consolidação da História como disciplina. Esse movimento foi posteriormente apropriado por diversas correntes historiográficas, sendo a História Social uma das que mais se destacaram na utilização dos processos criminais como objeto de estudo.

Entre os principais nomes dessa vertente, destaca-se Arlette Farge, que nas décadas de 1970 e 1980 produziu obras fundamentais, como *Délinquance et criminalité* (1972) e *Le Désordre des familles: lettres de cachet des archives de la Bastille* (1982). Nessas pesquisas, Farge explorou processos criminais franceses, com especial atenção aos arquivos da Bastilha, demonstrando o potencial desses documentos para a análise das relações de poder e do cotidiano das camadas populares.

No Brasil, a mesma tendência se manifestou com pesquisadores que incorporaram os processos criminais em suas investigações históricas. Destacam-se Boris Fausto (2001), com *Crime e Cotidiano*; Sidney Chalhoub (2001), em *Trabalho, Lar e Botequim*; Mariza Corrêa (1983), com *Morte em Família: representações jurídicas de papéis sociais*, e Celeste Zenha (1985), autora de *A Prática da Justiça no Cotidiano da Pobreza*. Todos esses estudiosos recorreram a documentos produzidos por instituições judiciais e policiais, evidenciando a relevância dessas fontes para a construção de narrativas sobre crime, justiça e sociedade.

Esse movimento de incorporação dos processos criminais à análise histórica decorre, em grande parte, das transformações metodológicas dentro da História Social. Fortemente influenciada pelo estruturalismo, essa corrente historiográfica passou a

dialogar com a *Micro-História*, as vertentes marxistas inglesas e a Antropologia, como afirma Oliveira (2005, p. 3):

A partir da relação entre essas duas disciplinas, surgem diferentes tipos de aproximação com a antropologia. Entre outras, uma das mais ricas e interessantes forjou-se a partir da tradição marxista britânica, a "história vista de baixo", da qual E. P. Thompson é o principal expoente. Esta visão colocava as noções de experiência e cultura no centro das análises sobre a ação social.

As contribuições da História Social para a historiografia são inegáveis, especialmente no que tange ao uso dos processos criminais como fonte de pesquisa. No entanto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as potencialidades e limitações desse tipo documental, propondo uma abordagem alternativa para sua análise. Para isso, serão discutidas, com mais detalhes, as formas como alguns dos autores mencionados trabalharam com esses documentos, ao mesmo tempo em que se esboça um novo viés metodológico para sua interpretação.

A proposta aqui apresentada parte de uma perspectiva que não se restringe estritamente ao campo da História, mas que, ainda assim, ampliou significativamente as possibilidades reflexivas e criativas da escrita histórica. O Pós-estruturalismo, articulado por diversos filósofos, sociólogos e historiadores contemporâneos, distancia-se de concepções rigidamente estruturais da sociedade, privilegiando uma abordagem que enfatiza a fluidez, a contingência e o devir histórico.

Nesse sentido, este trabalho propõe a análise de um processo criminal a partir das ferramentas conceituais desenvolvidas por Michel Foucault e Gilles Deleuze. Com Foucault, mobilizamos as noções de relações de poder, dispositivos e diagramas; com Deleuze, incorporamos os conceitos de cartografia, máquina abstrata e agenciamentos concretos. Essa abordagem visa não apenas examinar os processos criminais como registros do poder judiciário, mas também compreender as dinâmicas sociais, políticas e discursivas que permeiam sua produção, circulação e interpretação.

## 2 A HISTÓRIA SOCIAL E OS PROCESSOS CRIMINAIS

Para iniciar a reflexão deste tópico, é fundamental analisar, em um primeiro momento, como os historiadores sociais utilizaram os processos criminais em suas investigações. Sob a orientação marxista inaugurada por Edward Palmer Thompson, Christopher Hill e Natalie Davis, consolidou-se uma abordagem historiográfica voltada à *história vista de baixo*, privilegiando a compreensão das dinâmicas sociais que emergem a partir da experiência de grupos marginalizados. Nesse contexto, diversos historiadores utilizaram os processos criminais como fontes para explorar temas variados, ampliando as possibilidades de análise sobre as relações de poder, conflito e resistência.

No Brasil, um dos trabalhos mais amplamente difundidos no meio acadêmico é *Trabalho, lar e botequim*, de Sidney Chalhoub (2001). A partir da análise dos processos criminais produzidos no início do século XX, o autor investiga as disputas ocorridas nos espaços de sociabilidade, particularmente os bares e botequins, refletindo sobre a

composição social desses ambientes e os conflitos neles gerados. Chalhoub articula sua pesquisa com os debates sobre luta de classes e racialização, evidenciando como as tensões sociais se desdobravam no cotidiano e eram registradas nas instâncias judiciárias.

Uma das contribuições centrais da História Social reside exatamente nessa perspectiva: dar voz a sujeitos historicamente excluídos dos grandes relatos, resgatando suas ações e interações como elementos fundamentais para a compreensão das transformações sociais. Chalhoub (2001, p. 256-257) evidencia esse movimento ao analisar os estigmas impostos a certos espaços populares, como os “quiosques”, frequentemente descritos como locais vulgares, sujos e frequentados por indivíduos pobres e ébrios — ou seja, incompatíveis com os ideais moralizantes de uma sociedade que se pretendia *civilizada*.

Em contrapartida, o autor também investiga a relação entre os frequentadores e os proprietários dos botequins, estabelecendo uma distinção entre esses estabelecimentos e os quiosques. Os botequins, segundo Chalhoub, estariam inseridos dentro de um quadro de organização social mais aceitável, escapando, em certa medida, dos estereótipos depreciativos atribuídos aos espaços de sociabilidade popular. Assim, o autor demonstra como os processos criminais podem revelar não apenas os conflitos e as disputas simbólicas travadas nesses espaços, mas também as formas de regulação moral e política que os permeavam.

[...] ritual popular, obviamente inevitável, poderia pelo menos ser circunscrito às quatro paredes de um botequim, pois assim se salvavam as aparências de "civilização" da capital da República. A questão, contudo, pode ser ainda mais complexa. Ao contrário do quiosque, o botequim é um estabelecimento com uma área interna mais espaçosa, onde se encontram não só o dono e seus caixeiros e fregueses, mas também as mesas, cadeiras e estoque de mercadorias do proprietário (Chalhoub, 2001, p. 259-260).

Muitas conclusões e afirmações de Chalhoub decorrem de uma análise minuciosa de processos criminais. Suas séries documentais são compostas por registros da cidade do Rio de Janeiro, abrangendo o período de transição entre o final do Império e o início da República. O autor busca identificar as regularidades dos crimes ocorridos em espaços de sociabilidade — bares, quiosques e botequins — e suas relações com o mundo do trabalho e as dinâmicas familiares. Assim, sua investigação destaca os conflitos racializados entre lusitanos e brasileiros, as disputas de classe entre distintos grupos de frequentadores desses estabelecimentos e a própria configuração espacial desses ambientes.

Outro estudo relevante, de menor repercussão, mas exemplar no que tange ao uso de processos criminais e policiais como fontes, é o artigo de Celeste Zenha (1985), *A prática da Justiça no cotidiano da pobreza*, publicado na *Revista Brasileira de História*. Inserido na tradição da História Social, esse trabalho apresenta, no entanto, uma abordagem que transcende a mera análise dos conflitos de classe. Zenha propõe uma reflexão mais ampla sobre a constituição da figura do criminoso, examinando os dispositivos

discursivos que o produzem e o moldam, operando verdadeiros “jogos de verdade” que determinam sua identidade dentro do sistema de justiça.

As fontes utilizadas por Zenha consistem em processos criminais do período imperial, provenientes da localidade de Nossa Senhora da Lapa do Capivari. A autora delimita o problema central de sua investigação da seguinte forma:

Nossa proposta de trabalho é estudar os efeitos concretos da invenção chamada Justiça, ou seja, contar como o poder judiciário se move no seu dia-a-dia, como se julga através do judiciário e, ainda mais, o que se faz além de julgar, quando o poder judiciário é acionado. Em outras palavras, o que leva alguém a procurar a Justiça, a lançar mão deste mecanismo que produz culpados e inocentes? Como é possível participar na condenação, quando nos apresentamos como autoridade, como queixoso, como testemunha ou como réu? Em que caso as autoridades têm mais força? Quando as testemunhas desempenham papel fundamental? Questões que só podem ser respondidas se o estudioso se debruçar sobre um dos efeitos desta Justiça: os processos penais (Zenha, 1985, p. 126).

Observa-se que as relações sociais estão sempre presentes nas análises, mas é evidente a influência da corrente marxista no trabalho de autores como Chalhoub e Zenha. Sua base epistemológica os leva a analisar essas relações a partir da concepção de conflito de classe, em uma estrutura de poder onde existem aqueles que o detêm (ou detêm mais) e os que são subjugados por ele. Essa dinâmica cria uma estrutura social que orienta a explicação histórica.

Constata-se também que, orientada pela metodologia marxista, a principal abordagem analítica consiste em buscar regularidades nas fontes. Um exemplo disso são as práticas consideradas vulgares, os conflitos raciais e os locais depreciados pela sujeira, que são considerados avessos à norma e frequentemente aparecem nas fontes citadas por Chalhoub (2001), ou ainda as questões relacionadas à formação do criminoso, observadas a partir das regularidades nos processos, como no caso dos pobres, analisados por Celeste Zenha (1985).

Entretanto, a metodologia da História Social, como qualquer outra metodologia, responde a um interesse de pesquisa específico, o que pode limitá-la. Nesse caso, a busca por regularidades e pela identificação de estruturas sociais pode restringir a análise à interpretação de conflitos de classe. Sua corrente historiográfica a direciona para esse viés, moldando suas conclusões e teorias.

Dessa forma, pensar a vida social estritamente estruturada pode conduzir a uma armadilha do conhecimento. Embora essa análise ainda seja amplamente utilizada, nosso objetivo aqui é propor possibilidades metodológicas alternativas para a escrita da história, que permitam uma reflexão sobre pontos que não necessariamente seguem uma continuidade ou regularidade, ou que não sejam fundamentados em uma estrutura sólida. Tal abordagem pode proporcionar novos entendimentos sobre a mesma sociedade, especialmente ao analisá-la por meio dos processos criminais.

### 3 O PÓS-ESTRUTURALISMO E UM OUTRO OLHAR PARA A FONTE

Neste ponto, distanciar-nos-emos da vertente marxista e estruturalista, para adotar métodos considerados pós-estruturalistas. Destacaremos, para essa reflexão, principalmente dois autores: Michel Foucault, com suas obras posteriores a *Vigiar e Punir* (1975), e Gilles Deleuze, especialmente suas teses que seguem *O Anti-Édipo* (1972), no Brasil condensadas em *Mil Platôs* (1980).

Neste contexto, não nos concentraremos em obras que aplicaram esses procedimentos em processos criminais, mas sim na tentativa de exemplificar a abordagem a partir da análise de um processo, para compreender as possibilidades e limitações dessa metodologia. A bibliografia sobre o tema mantém-se predominantemente no campo teórico e exploratório, buscando repensar a análise dos processos criminais sob uma perspectiva distinta da abordada pelos historiadores sociais anteriormente mencionados. Para isso, faremos uma breve discussão sobre as questões de relações de poder, diagramas e dispositivos agenciadores nos processos criminais.

Para entender essas questões, é necessário primeiro definir o conceito de poder. O poder, ou mais especificamente, as relações de poder, não são um conceito novo. A tradição marxista nas ciências sociais já havia postulado formas de compreender o poder, destacando o postulado de propriedade, no qual o poder é conquistado por uma classe social — geralmente associada à classe dominante, e o postulado de localização, onde o poder é centralizado no Estado, com as classes dominantes respondendo a esse aparelho estatal. Embora Foucault e Deleuze discutam outros postulados, a centralização e a propriedade do poder nos fornecem as ferramentas para compreender o que existe em contrapartida a esse poder centralizado, conquistado e mantido pelas classes dominantes.

Deleuze (2013) aponta que Foucault buscou romper com esses postulados, principalmente em suas lutas sociais e seu envolvimento com o GIP (Groupe d'Information sur les Prisons). Para Foucault, o poder não poderia ser compreendido como propriedade de uma classe em detrimento de outra, e tampouco centralizado no Estado de maneira rígida e unívoca. O poder, para ele, deve ser entendido como algo disperso, fluido e operante em múltiplos níveis da sociedade.

[...] é menos uma propriedade que uma estratégia, e seus efeitos não são atribuíveis a uma apropriação, “mas a disposições, a manobras, táticas, técnicas, funcionamentos”; “ele se exerce mais do que se possui, não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas (Foucault *apud* Deleuze, 2013, p. 35).

Buscar entender o poder não como algo adquirido, possuído ou negativo, mas como uma força positiva, produtiva e criativa. Para além disso, o poder é algo exercido por todos, pelo oprimido ou pelo opressor, pelo dominado ou pelo dominador. Essa teoria do poder difere do postulado marxista de localização do poder no Estado. Deleuze, ao comentar Foucault, afirma que:

[...] Foucault corresponde a uma topologia moderna que não assinala mais um lugar privilegiado como fonte do poder e não pode mais acertar a localização pontual [...] o poder é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso (Deleuze, 2013, p. 36).

Segundo essa visão, o poder não é algo centralizado nem fixo; ele é exercido em todas as instâncias sociais, por todos os sujeitos. No entanto, ao contrário de um poder estruturado ou determinado, ele se apresenta de forma difusa e heterogênea, variando conforme a função e o contexto em que é exercido. Em vez de estar ancorado em um local específico ou em uma classe dominante, o poder se dispersa, fluindo por todas as relações sociais e transformando continuamente os processos sociais em que está envolvido.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (Foucault, 2014, p. 44-45).

A verdade, a violência e a ideologia não são entidades preexistentes às relações de poder; elas emergem no campo das relações de forças, de onde surgem as relações de poder. Elas são, como Nietzsche já percebeu, apenas a “poeira levantada pelo combate” (Nietzsche, apud Deleuze, 2013, p. 37-38). Nesse sentido, as relações de poder não podem ser compreendidas como algo fixo ou predeterminado, mas como processos dinâmicos e multifacetados, sempre em construção e reconformação.

Quanto aos processos criminais, a pergunta é: podem eles evidenciar relações de poder? A resposta é sim, e, para abordar esse problema, é preciso compreender que a análise dos processos criminais não precisa ser restrita a uma busca por continuidade ou regularidade. Também não é necessário limitar-se a uma visão dicotômica, em que as relações de poder se configuram apenas em termos de conflitos binários e dialéticos. Ao invés disso, a análise pode focar nos elementos mais sutis e imprevisíveis, nas verdades que emergem no momento específico do processo, o que permite identificar como as relações de poder se manifestam de maneira mais fluida e complexa.

Para exemplificar melhor as possibilidades dessa análise, tomemos o caso de um processo criminal. O processo selecionado é um auto de contravenção penal, que, embora não tenha sido julgado como um crime qualificado, nem mesmo como uma contravenção propriamente dita, pode nos fornecer insights valiosos sobre as dinâmicas de poder em jogo. Este documento foi produzido pela Comarca de Mallet (PR) em 1966, pertencente ao fundo Poder Judiciário de Mallet (PR), atualmente sob a guarda do Centro de Documentação e Memória da Unicentro / Irati. De acordo com o conteúdo do documento, o caso envolvia circunstâncias específicas que podem ser analisadas para entender como as relações de poder estavam se configurando naquele contexto.

Tendo sido apresentado nesta Delegacia de Polícia, conduzido por Edson Binde, sargento do Destacamento de Policial local o indivíduo Waldomiro Kulicz, digo Kulitch, detido quando se achava em sua residência praticando desordem depredando moveis, utensílios domésticos e de facão em punho ameaçava de morte sua esposa, filhos e sogra, o mesmo foi apresentado em completo estado de embriaguez [...] (Processo 558.35, 1966, p. 3).

Pela declaração contida na portaria que deu início ao processo, é possível identificar a presença de certos elementos — “homem, embriagado, violento” — que constroem uma verdade a respeito do acusado, embora tal verdade não seja o foco da nossa análise. Os depoimentos colhidos durante o inquérito evidenciam a recorrência de comportamentos violentos no âmbito doméstico, perpetrados pelo acusado, bem como seu abuso constante de álcool. A primeira testemunha, por exemplo, assevera que,

[...] ao chegar em casa visivelmente embriagado, o mesmo no interior de seu lar armou-se de facão... gritando que queria matar a esposa e toda família ou suicidar-se, que o mesmo acostumado a espancar a esposa [...] (Processo 558.35, 1966, p. 6).

A terceira e quarta testemunhas corroboram as afirmações da primeira, enquanto a segunda, sendo a vítima, optou por não se pronunciar sobre os fatos por temer represálias, embora tenha confirmado as agressões. O ponto que nos direciona para a reflexão surge a partir da versão apresentada pelo acusado.

Quando interrogado, o réu refuta integralmente as acusações que lhe foram imputadas, conforme suas declarações:

[...] não é acostumado a beber mas que no dia dos acontecimentos relatados pelos autos dos depoentes havia ingerido bebida alcoólica; que não é verdade que tenha proferido palavras de baixo calão por ocasião da embriaguez; que nunca bateu na sua esposa ou filho tendo sempre tratado os mesmos com bondade; realmente atingiu com facão a mesa da cozinha da sua casa e não tem outro motivo a que atribuir esse fato senão a efeitos de bebida alcoólica [...] (Processo 558.35, 1966, p. 19).

Após as declarações, emerge um aspecto que revela os mecanismos de poder em ação neste contexto, e, especificamente, neste caso. Apesar da existência de testemunhos que corroboram as agressões e da confissão do acusado quanto ao seu estado de embriaguez, o veredito final surpreende.

Pelo exame que procedemos no presente processado, verificamos que o Auto de Prisão em Flagrante está “data vênia” completamente nulo. Isto afirmamos tendo em vista a falta de “Nota de Culpa” condição imprescindível a prisão em flagrante. Por outro lado, M. M. Juiz, não existe crime e nem tão pouco contravenção perpetrado pelo suposto indiciado. No caso visto prover-se-ia quanto muito cogitar-se de

simples ameaça, o que não ocorreu. Pelo exposto somos pela absolvição do indivíduo como maioria ou inteira. (Processo 558.35, 1966, p. 21-22).

Quais são os pontos que se podem observar nas relações de poder? Considerando o contexto da década de 1960, uma sociedade na qual, valores como “masculinidade”, “honra” e “virilidade” ainda exerciam um peso substancial, evidenciado por diversas fontes do período, podemos afirmar que o acusado foi absolvido não apenas por questões processuais, como a falta da “nota de culpa”, mas também por fatores que transcendem o simples registro formal. Importante ressaltar que o julgamento foi composto exclusivamente por homens e que as acusações envolviam ameaças contra sua esposa e familiares.

Um crime desse tipo não se configura como uma exceção que fere a honra de outros indivíduos ou viola o corpo social. Pelo contrário, o delito é passível de absolvição, não por questões de falta de documentação ou de acusação formal, mas pela prevalência de relações de poder que englobam valores culturais e sujeitos, nos quais a “masculinidade” se insere, consciente ou inconscientemente, na ação dos envolvidos. A justiça, como uma formação discursiva, é produto de sujeitos cooptados por discursos já sedimentados na sociedade. Tais discursos impõem certas verdades enquanto interditam outras.

Ainda é possível realizar uma análise mais aprofundada de outros elementos presentes neste processo criminal. A partir de Foucault e Deleuze, propõem-se novas formas de refletir e analisar a história. Para isso, existe a noção de diagramas e dispositivos, que permitem cartografar as relações de forças e poder no campo social, sendo fundamentais para a compreensão da dinâmica social e judicial.

O diagrama não é mais o arquivo, auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, co-extensiva a todo o campo social. É uma máquina abstrata. Definindo-se por meio de funções e matérias informes, ele ignora toda distinção de forma entre conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma formação não discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar. [...] Se há muitas funções e mesmo matérias diagramáticas, é porque todo diagrama é uma multiplicidade espaço-temporal (Deleuze, 2013, p. 44).

No caso em questão, um dos diagramas observados é o da “masculinidade”, algo informe e abstrato que se articula por meio de tecnologias e agenciamentos, os quais garantem sua estratificação no campo social. Nesse contexto, dispositivos concretos e biformes como a família, a escola, o álcool, a polícia e o judiciário operaram como agenciadores dessa máquina abstrata, a qual age (in)conscientemente sobre os sujeitos. A família, como dispositivo de uma “masculinidade” – tendo sempre em mente o processo em questão – se configura na divisão das tarefas domésticas, em que a vítima, Maria, é descrita como “do lar”, sem emprego remunerado, responsável por três filhos. Por outro lado, Waldomiro, o acusado, é ferroviário, detentor da fonte de renda familiar.

Observa-se, então, que o poder transita transversalmente em toda a relação social desse agenciamento, com a família se apresentando como um campo de combate. As designações dos papéis familiares atuam localmente, pelo poder, sendo claramente

evidenciadas no processo criminal. As relações de poder, portanto, não operam de fora para dentro, nem de dentro para fora, pois não são localizáveis; são difusas. O exercício do poder por parte do acusado se reflete na sua negação das acusações, além da afirmação de uma necessidade relacionada à composição econômica familiar, fator que, por sua vez, também é utilizado pelo poder jurídico para evidenciar e atribuir valores aos envolvidos. Assim, a família atua como um agenciamento da “masculinidade” dentro dessa segmentariedade, em que o exercício do poder estratifica as relações sociais, disponibilizando técnicas e meios que revelam valores imbricados.

A escola também se configura como um dispositivo agenciador da “masculinidade”. Considerando o período em questão, é comum que o aprendizado se baseie na objetivação dos sujeitos para determinadas atividades atribuídas a cada gênero. Dessa maneira, a escola, como dispositivo agenciador, cria segmentos disciplinares cujos desdobramentos podem introjetar esse discurso de forma profunda nos sujeitos.

O álcool, dispositivo visível e objetivamente reconhecido na sociedade, permite perceber como o consumo por parte dos sujeitos – homem ou mulher – é marcado por características distintas, simplesmente pela visibilidade pública do ato. Isso pode ser corroborado por outros processos, em que crimes cometidos sob a influência do álcool, em sua grande maioria, envolvem homens. A polícia e o judiciário, como dispositivos, atuam para manter a ordem e prevalecer a verdade; contudo, suas formações, como já mencionado, não estão isentas de discursos que se entrecruzam e se engendram com o diagrama da “masculinidade”.

A “masculinidade” atravessa o corpo social de diversas formas, por meio de formações discursivas e não discursivas, que se instituem socialmente. No entanto, essa ordem não é generalizante, nem necessariamente regular. A atuação de cada elemento pode reproduzir um espaço específico, no qual as relações de poder se engendram localmente, mas não são localizáveis, pois seu exercício é transversal, difuso, permeando todas as relações sociais.

Seria – e certamente deve ser – um campo de pesquisa mais aprofundado à observação de outros diagramas e dispositivos que constituem os poderes e saberes no campo social analisado. Para Deleuze (2013, p. 45), essa proposta implica:

[...] todo diagrama é intersocial, e em devir. Ele nunca age para representar um mundo preexistente, ele produz um novo tipo de realidade, um novo modelo de verdade. Não é sujeito da história nem a supera. Faz a história desfazendo as realidades e as significações anteriores, formando um número equivalente de pontos de emergência ou de criatividade, de conjunções inesperadas, de improváveis *continuuns*. Ele duplica a história com um devir.

A cartografia, pensada como método, desloca-se das ciências humanas tradicionais – a geografia – para se renovar no campo do pensamento da filosofia e na historiografia. Refletindo-se sobre o exemplo analisado, com uma abordagem mais abrangente dos diagramas e dispositivos, com outras fontes, seria possível compreender como esses valores se transformam ao longo do tempo. Esse processo se daria por meio

das “linhas de fuga”, que permitem rejeitar tais valores e incorporar novas lutas, desejos e prazeres.

O objetivo aqui foi ilustrar, de forma clara, como essa metodologia pode ser aplicada. No entanto, é essencial também reconhecer as limitações desse procedimento. O fato de conseguirmos identificar descontinuidades e continuidades improváveis não implica que um único processo nos ofereça todas as respostas. Nenhuma pesquisa histórica se configura dessa maneira. Ao contrário, é necessário buscar outras fontes documentais, para evitar cair em meras suposições abstratas.

Nesta análise, não nos aprofundamos nas questões relacionadas à “masculinidade” ou a outros temas pertinentes, como relações de gênero, disciplina ou sociabilidade. O foco foi a experimentação do método proposto, que possibilitou observar as relações de poder, diagramas e dispositivos a partir dos processos criminais – um enfoque distinto do método tradicional da História Social. Esse procedimento, portanto, cria novos problemas de reflexão sobre o objeto de pesquisa, para o qual se valem os processos criminais como fontes primárias.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História Social tem sido fundamental para responder a diversas questões da sociedade, e negá-la seria um equívoco. As demandas sociais por explicações históricas são variadas e estão em constante transformação. Dessa forma, o conhecimento produzido pelos historiadores dessa vertente atende à necessidade de explicação e compreensão dos fenômenos sociais a partir de uma perspectiva particular.

Uma historiografia pautada no Pós-Estruturalismo, com suas ferramentas para pensar e repensar a história, não surge por mero capricho ou delírio de alguns pensadores. Ela também reflete a urgência de uma explicação histórica, tanto para elementos já consolidados quanto para aqueles que foram amplamente negligenciados ou até mesmo ignorados em momentos anteriores da própria história e historiografia.

As metodologias aqui apresentadas abrem espaço para reflexões sobre a sociedade, utilizando como fonte os processos criminais. A maneira como podemos utilizá-los e transformá-los em ferramentas de análise depende de nossa criatividade e subjetividade. A forma como, enquanto pesquisadores, encontramos nossos procedimentos não está isenta dessa subjetividade. Como afirma Loriga (2012, p. 255), sobre a subjetividade do historiador:

[...] o valor da subjetividade do pesquisador é colocado em evidência. Não só o historiador não pode apagar a sua personalidade, mas não deve mesmo procurar fazê-lo, pois renunciaria a uma fonte fundamental de conhecimento.

Parte de nossa experiência de condução do conhecimento implica fazê-lo com coerência e responsabilidade. Dessa forma, as formas de observar os processos criminais podem divergir em diversos pontos, ao analisar as estruturas da sociedade ou ao pensá-la como algo em devir. No entanto, e isso se aplica a qualquer escolha que façamos, não devemos sucumbir à arrogância de uma suposta superioridade do saber — pois talvez não exista nada tão empobrecedor quanto a ideia de uma superioridade do saber.

## REFERÊNCIAS

BACELLAR, C. de A. P. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da Historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CASA CIVIL. **Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3689.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm).

CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. 2. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.

CORRÊA, M. **Morte em família**: representações jurídicas de papéis sociais. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 1.

FARGE, A. **Délinquance et criminalité**: le vol d'aliments à Paris au XVIII<sup>e</sup> siècle. Paris: Plon, 1974.

FARGE, A.; FOUCAULT, M. **Le Désordre des familles, lettres de cachet des archives de la Bastille**. Paris: Gallimard Julliard, 1982.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; VIEGAS, Daniele Heberle. Por uma história rizomática: apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de uma cartografia. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21688>.

FAUSTO, B. **Crime e cotidiano**: a criminalidade em São Paulo (1880-1924). 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LORIGA, Sabina. O eu do historiador. **História da historiografia**. Ouro Preto, v. 5, n. 10, p. 247–259, 2012. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/451>.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2008.

OLIVEIRA, L. H. de. Dos Annales à micro-história: alguns apontamentos sobre os avanços da História Social. **Revista Virtú**, Juiz de Fora, 2005.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PROCESSO CRIMINAL. **PB 003.1.558.35**. Fundo Público Poder Judiciário de Mallet-PR. Centro de Documentação e Memória da Unicentro/Irati, 1996.

ZENHA, C. A prática da Justiça no cotidiano da pobreza. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 123-146, 1985

# História, Medicina e Saúde Pública: análise histórica das melhorias médicas em Patos de Minas (MG) entre 1930 e 1950

RENATA APARECIDA SOUSA

Discente de História (UNIPAM)

[renataaparecidasousa@unipam.edu.br](mailto:renataaparecidasousa@unipam.edu.br)

LILIA BEATRIZ OLIVEIRA

Professora orientadora (UNIPAM)

[liliabo@unipam.edu.br](mailto:liliabo@unipam.edu.br)

---

**Resumo:** História e Medicina, embora sejam áreas do conhecimento distintas, são interdependentes para a compreensão da história da sociedade. A História da Medicina, campo dedicado à análise histórica das práticas médicas, possibilita conhecer as formas como determinado povo, em um contexto distinto, cuidou de suas enfermidades. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo investigar os impactos das modernizações nas práticas médicas e na saúde pública para a população de Patos de Minas e região, ocorridas entre 1930 e 1950. Por meio de uma análise qualitativa baseada em revisão integrativa e em pesquisa documental, foi possível constatar que, de fato, ocorreram avanços na medicina local e que eles foram impulsionados pelo interesse e pela necessidade do desenvolvimento científico. Como resultado, a população de Patos de Minas e da região foi grandemente beneficiada, na medida em que se ampliou o acesso a melhores tratamentos e aos cuidados de saúde de qualidade.

**Palavras-chave:** História; Medicina; Saúde Pública; Patos de Minas.

**Abstract:** History and Medicine, although distinct fields of knowledge, are interdependent for understanding the development of society. The History of Medicine, a field dedicated to the historical analysis of medical practices, makes it possible to understand how different peoples, in specific contexts, cared for their illnesses. In this sense, the present article aims to investigate the impacts of modernization on medical practices and public health for the population of Patos de Minas and its surrounding region between 1930 and 1950. Through a qualitative analysis based on an integrative review and documentary research, it was possible to observe that significant advances indeed occurred in local medicine and that these developments were driven by both scientific interest and the need for scientific progress. As a result, the population of Patos de Minas and the region greatly benefited, as access to improved treatments and high-quality health care expanded.

**Keywords:** History. Medicine. Public Health. Patos de Minas.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Exercer a medicina sem conhecer sua história é o mesmo que lavrar a terra sem olhar para o céu, sem saber de onde vem a água que irriga o solo ou a luz que é fonte da vida (Martire Junior, 2004, p. 10).

A Medicina, em Patos de Minas (MG), apresenta uma trajetória singular, rica e extensa. A cidade, localizada na região do Alto Paranaíba, em Minas Gerais, configura-se, atualmente, como um importante polo de promoção da saúde de qualidade. Sua história é marcada por acontecimentos significativos e, a exemplo de outras sociedades, é notável o progresso na forma como o cuidado médico e os tratamentos foram exercidos. Esses avanços, em especial os ocorridos entre as décadas de 1930 e 1950, tiveram um impacto significativo na vida da população local e regional.

Para a realização deste estudo, buscou-se investigar as transformações ocorridas nas práticas médicas e na saúde pública em Patos de Minas entre 1930 e 1950, bem como analisar os impactos das modernizações desse período para a população. Assim, formulou-se a seguinte questão norteadora: quais foram os impactos das melhorias nas práticas médicas e na saúde pública em Patos de Minas, entre 1930 e 1950, para a população? Parte-se da hipótese de que os aprimoramentos implementados no intervalo analisado resultaram em avanços significativos nos tratamentos e na qualidade da assistência oferecida à população regional.

Desse modo, foi realizada uma revisão integrativa baseada em livros do acervo do Museu da Medicina de Patos de Minas e da Biblioteca Central “Dr. Benedito Corrêa” do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), em artigos disponíveis nas bases de dados do Google Scholar, utilizando-se os descritores “História da Medicina em Patos de Minas” e “Medicina em Patos de Minas” e em sítios eletrônicos. Além disso, foi feita uma pesquisa documental em fontes primárias nos jornais *Folha de Patos* e *O Patense* do período de 1930 a 1950, disponíveis no acervo do Centro de Documentação e Memória da mesma instituição, no formato impresso.

Após a triagem e seleção dos estudos, foram incluídos aqueles que abordavam os principais aspectos da História da Medicina na cidade e/ou tratavam da saúde pública local. A extração de dados foi realizada por meio de um fichamento padronizado, que abordou a referência bibliográfica, o objetivo, a síntese e as principais ideias das obras consultadas. A fim de alcançar os objetivos propostos, a interpretação das informações foi feita através de uma abordagem qualitativa.

Por fim, este artigo justifica-se pela importância de abordar cientificamente a interdependência entre a História e a Medicina. Essas áreas do saber são inevitavelmente complementares, uma vez que a História, para ser escrita, depende do ser humano, e este, por sua vez, depende da Medicina para manter as condições físicas e mentais que lhe permitem construir a própria história. A relação dessas duas áreas mostra-se fundamental para a compreensão do mundo que nos cerca. Conforme afirma Martire Junior, citado na epígrafe deste artigo, a investigação e a compreensão da trajetória e da forma como a Medicina se desenvolveu possibilitam conhecer as características de cada

povo e entender de que forma essas transformações impactaram o cotidiano desse mesmo povo.

## 2 HISTÓRIA DA MEDICINA DE PATOS DE MINAS DE 1870 A 1930

O município de Patos de Minas situa-se na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, na porção centro-leste do Estado de Minas Gerais. Sua origem remonta à sesmaria concedida a Afonso Manoel Pereira pelo Conde de Valadares, em 1770. Aos poucos, formou-se, em torno da capela de Santo Antônio, um arraial. Em 1868, foi instalada a Vila de Santo Antônio dos Patos, que se tornou autônoma, independente e, finalmente, município (Câmara Municipal de Patos de Minas, 2015). Segundo Oliveira Mello (1971), o nome da cidade tem origem na grande quantidade de patos silvestres que habitavam as margens da Lagoa dos Patos<sup>1</sup>. Localizada a 400 km da capital, Belo Horizonte, a cidade possui, atualmente, uma área total de 3.190,456 km<sup>2</sup> e em torno de 160.000 habitantes (IBGE, 2022).

A assistência aos doentes em Patos de Minas, no século XIX, era desempenhada majoritariamente por boticários, dos quais se destacaram Aurélio Theodoro de Mendonça, João Camilo e Major Jerônimo Dias Maciel — este último, inclusive, fundou uma farmácia na cidade em 1871. Na presença ou na ausência de médicos especializados, os antigos farmacêuticos tiveram grande importância na assistência à comunidade. Médicos da região também auxiliavam nos atendimentos, principalmente em casos mais graves, como Dr. Josias Víctor Rodrigues, proveniente de Paracatu, e Dr. Antônio Alves, de Carmo do Paranaíba — que, quinzenalmente, instalava consultório aqui a fim de realizar consultas (Oliveira Mello, 1971). Além disso, parteiras, curandeiros<sup>2</sup> e benzedores, por meio da medicina popular e caseira, atuavam no cuidado das enfermidades que acometiam a população (Vieira, 2021).

---

<sup>1</sup> A cidade de Patos de Minas teve outros nomes ao longo de sua história. No momento da instalação da vila, recebeu o nome de Santo Antônio dos Patos, em 1866. Após ter sido elevada à condição de município, em 1892, adotou o nome de Patos. A 31 de dezembro de 1943, pelo Decreto n. 1.058, foi-lhe atribuída a denominação de Guaratinga, o que causou grande insatisfação e confusão entre a população (Câmara Municipal de Patos de Minas, 2015). Os jornais publicaram diversas matérias (Maciel, R., 1944a, p. 1; Maciel, R., 1944b, p. 1; Maciel, R., 1944c, p. 1; Maciel, R., 1944d, p. 1; Maciel, R., 1945, p. 1) sobre as reivindicações dos habitantes de Patos de Minas pela reintegração do nome “Patos”. Entretanto, esse nome gerava confusão com o município homônimo localizado na Paraíba. Atendendo aos apelos da população, em 3 de junho de 1945, o município foi finalmente batizado de Patos de Minas (Câmara Municipal de Patos de Minas, 2015). Para todos os fins, neste artigo, utilizaremos, para esta circunscrição territorial, apenas a nomenclatura “Patos de Minas”, a fim de evitar confusões.

<sup>2</sup> O curandeirismo é expressamente proibido desde a promulgação do Código de Direito Penal de 1940, o qual condena a prática de quem prescreve, ministra ou aplica, habitualmente, quaisquer substâncias; usa gestos, palavras ou qualquer outro meio; ou faz diagnóstico de doenças à pena de detenção de seis meses a dois anos — caso o crime seja praticado mediante remuneração, é cabível, ainda, multa (Brasil, 1940, art. 248). Além disso, era condenável o exercício ilegal da medicina (Maciel, R., 1942b).

O primeiro médico a residir na cidade, do qual se tem notícia, foi Dr. Antônio Zacarias Álvares da Silva. Ao final do século XIX, passaram por Patos de Minas Dr. Guilherme Peixoto, do Rio de Janeiro, em 1898, e Dr. Pedrosa, cujo nome e origem não são conhecidos. No século XX, fixou residência em Patos de Minas o médico baiano Dr. Eufrásio José Rodrigues. Pouco tempo depois, veio o goiano Dr. Laudelino Gomes de Almeida — entretanto, transferiu-se, posteriormente, para Cuiabá, no Mato Grosso. Os primeiros patenses a se graduarem em Medicina foram Dr. Adélio Dias Maciel, em 1913, e, no ano seguinte, Dr. João Borges — ambos prestaram serviços na localidade (Vieira, 2021).

No início do século XX, também se destacaram as presenças dos farmacêuticos: João Gualberto de Amorim Júnior, Sebastião Amorim, Segismundo Alves da Cunha, Carlos Costa Soares, Eunápio Corrêa Borges, Fábio Helvécio Borges, Altino Caixeta de Castro e do prático Paulo Gomes na cidade. Nos distritos, nota-se o trabalho de Heráclito Amaral, em Santana; Jorge Veneroso e Cristiano José da Fonseca, em Capelinha do Chumbo (atual Major Porto); e Manoel Euclides Cordeiro, em Guimarânia (Vieira, 2021).

No ano de 1923, o médico, cientista e pesquisador Carlos Chagas veio a Patos de Minas a convite de Dr. Adélio Dias Maciel, então Presidente da Câmara e Agente Executivo<sup>3</sup>. Entre os dias 23 e 27 de novembro, proferiu palestras para médicos e farmacêuticos locais e realizou pesquisas em casas e em fazendas sobre o inseto transmissor da doença que leva seu nome. Sua visita resultou na criação do Posto de Profilaxia Rural de Patos de Minas, inaugurado no primeiro trimestre de 1924. Este foi o primeiro local de atendimento em saúde pública na região. Risoleta Maciel Brandão narrou em uma crônica a ilustre visita<sup>4</sup>. Chagas tornou-se uma figura de renome após a descoberta da enfermidade causada pela picada do barbeiro (Ribeiro, 2008).

### 3 AS PRÁTICAS MÉDICAS E A SAÚDE PÚBLICA EM PATOS DE MINAS DE 1930 A 1950

#### 3.1 AUTOCIRURGIA EM PATOS DE MINAS

No Museu da Medicina em Patos de Minas encontra-se documentado um fato incomum, surpreendente e notável para a Medicina mundial: uma autocirurgia. O médico baiano, recém-chegado à cidade e de alma empreendedora, Dr. Ubaldino Gusmão Figueira, instalou o primeiro hospital privado da cidade, nomeado Casa de Saúde Miguel Couto<sup>5</sup>. Dr. Ubaldino, embora fosse cirurgião, sofria preconceito devido à sua origem, religião e classe social e era desacreditado pelos moradores (Vieira, 2021).

<sup>3</sup> O cargo de Agente Executivo Municipal corresponde, atualmente, à função de Prefeito Municipal. Essa função foi criada pela Constituição de 1891 e era escolhida entre os vereadores eleitos. Na maioria dos casos quem ocupava essa função era, também, o Presidente da Câmara controlando, concomitantemente, o Poder Executivo e o Poder Legislativo (Câmara de Ponte Nova, 2024).

<sup>4</sup> BRANDÃO, Risoleta Maciel. O Carlos Chagas que eu vi (Crônica sentimental sobre o grande cientista), 1981. *Revista Alpha*. Patos de Minas: UNIPAM, Ano 9, nº 9, p. 123-128, nov. 2008.

<sup>5</sup> Em razão da repercussão negativa que a notícia gerou, fechou o hospital no final de 1943 (Vieira, 2021).

Após ser acometido por apendicite, Dr. Ubaldino realizou em si mesmo uma appendicectomia, em 5 de fevereiro de 1942. Na imagem abaixo (Figura 1), é possível observar o Dr. Figueira como paciente e agente da cirurgia. Foi auxiliado por Dr. Paulo Corrêa da Silva Loureiro — que não era cirurgião —, por enfermeiras e por espelhos colocados na sala de cirurgia. Enquanto procedia à intervenção, seus dois amigos, Christiano José da Fonseca e João Pacheco Filho observam o acontecimento (Vieira, 2021).

**Figura 1:** Autocirurgia de apendicite de Dr. Ubaldino Gusmão Figueira, em Patos de Minas (MG), 1942



Fonte: Acervo Ubaldino [...], 2020.

O feito foi amplamente noticiado em jornais da imprensa nacional, como *Estado de Minas*, *Diário da Bahia*, *Manchete* e *O Cruzeiro*. Uma matéria publicada no jornal Estado de Minas (*apud* Vieira, 2021)<sup>6</sup>, em 17 de fevereiro de 1943, apresenta uma descrição detalhada sobre o fato e como o procedimento cirúrgico se processou, ressaltando a dificuldade de Dr. Ubaldino Gusmão Figueira em visualizar nitidamente a operação e a sua rápida recuperação:

[...] Fato singular, foi o de que o cirurgião só conseguiu ver nitidamente as incisões dos três primeiros planos: pele, tecido celular e aponevroso

<sup>6</sup> RARÍSSIMA ocorrência, no campo da cirurgia verificada em Patos. *Jornal Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17 fev. 1943.

– a incisão dos demais se processou, mais pelo tato dos dedos, que pela vista, dada a impossibilidade de se curvar convenientemente, sobre a ferida operatória. [...] O pós-operatório se passou sem acidente [...]. E assim o Dr. Ubaldino Figueira teve o prazer imenso de fazer, por suas próprias mãos, a anestesia e a própria operação, até a aplicação do último agrafe [...] passando-se, dessa forma, em pleno interior mineiro, um acontecimento impressionante, no terreno da cirurgia, que entusiasma, não só a classe médica como também ao público em geral (Raríssima [...] *apud* Vieira, 2021)<sup>7</sup>.

### 3.2 HOSPITAL REGIONAL ANTÔNIO DIAS

A cidade de Patos de Minas passou, entre 1907 e 1933, por um processo de urbanização, no qual os espaços mal planejados e estreitos deram lugar a áreas planejadas, amplas e abertas. Objetivava-se, segundo Damaceno e Sousa (2022), construir uma imagem positiva do município<sup>8</sup>. Resulta disso a publicação de muitas obras e livros sobre a cidade, em especial pelo memorialista Oliveira Mello, os quais não evidenciavam os reais problemas enfrentados pelo município. Desse modo, nesse intervalo, a prefeitura investiu em ações de saneamento básico e fiscalização sanitária.

No início do século XX, Patos de Minas, assim como em diversas localidades do Brasil, não possuía um hospital. A primeira menção à necessidade de implantar uma casa de saúde no município teria partido de Dr. Eufrásio Rodrigues, em 1906<sup>9</sup>. Dois anos mais tarde, o médico voltaria a manifestar sua preocupação com a falta de um local destinado à promoção da saúde:

Que será de uma população como a de Patos se não tiver um hospital, quando a varíola, o cólera ou a febre amarela vier visita-la? - Morrerão todos porque foram imprudentes, ou porque tiveram dó de gastar um pouquinho de dinheiro em favor daqueles a quem a mesquinha fortuna vai retendo escassamente no centro da penúria. É preciso que nos unamos todos em uma cristalização de ideias, e fundemos uma

<sup>7</sup> RARÍSSIMA ocorrência, no campo da cirurgia verificada em Patos. *Jornal Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17 fev. 1943.

<sup>8</sup> O desejo em criar uma imagem positiva da cidade era evidenciado quando a gripe espanhola assolava a cidade. Como exemplo, Damaceno e Sousa (2022, p. 45) citam uma matéria jornalística do começo de fevereiro de 1919, que critica a demora da Diretoria de Higiene do Estado de Minas Gerais em repassar verbas que seriam destinadas ao saneamento e ao combate à pandemia e descreve Patos de Minas como sendo um município próspero e que essa localidade não era miserável como em outras partes do estado. Evidentemente, este cenário não retratava a realidade devastadora da passagem da bailarina da morte pela região.

<sup>9</sup> Em matéria publicada em 1906, Dr. Eufrásio Rodrigues, médico de origem baiana, escreveu em um artigo para o jornal patense *O Trabalho*, em que após observar os diversos problemas da cidade, diz que, “para aqueles que querem iluminações, automóveis, carros de praça etc., preferimos um serviço de desinfecção, um pequenino hospital” (Rodrigues *apud* Oliveira, 2020). In: RODRIGUES, Eufrásio. Rabiscos e Sinecuras. *O Trabalho*, Patos de Minas, n. 4, ano 2, p. 1, 9 dez. 1906.

Confraria de Misericórdia, para a aquisição de uma Santa Casa [...] (Rodrigues *apud* Oliveira, 2020)<sup>10</sup>.

A instalação de um hospital na cidade parecia ser um sonho distante, todavia, a partir da constatação de Dr. Eufrásio, foi anunciada a ideia da construção de uma Santa Casa de Misericórdia, durante o seminário “Cidade de Patos”, em 1915<sup>11</sup>. Formaram-se comitês e subcomitês na cidade e nos distritos. Esse movimento foi liderado pelos médicos Dr. João Borges e Dr. Adélio Maciel, pelos farmacêuticos Agenor Maciel e João Gualberto de Amorim Júnior, e pelo cônego Getúlio Alves de Melo. Chegou a ser fundado, formalmente, o Hospital Santo Antônio; entretanto, a sua instalação não se concretizou. Com a doação de um terreno pelo capitão José de Santana, por Sesostris Dias Maciel (Major Gote) e pelo senhor Zacarias Albino, as obras do nosocômio foram iniciadas em 1920 (Ribeiro, 2008).

Ainda assim, os farmacêuticos e os que praticavam a medicina popular auxiliavam, na medida de suas possibilidades, na promoção da saúde. As medidas tomadas para a criação do hospital tinham como objetivo suprir as demandas regionais. Os recursos eram provenientes de doações e de contribuições da Câmara Municipal. O esgotamento dos capitais e a falta de financiamento forçaram a paralisação das obras. Olegário Maciel, ao assumir o cargo de presidente do Estado de Minas Gerais — após o afastamento de Raul Soares —, angariou fundos para a retomada da construção, em 1924. Seguiram-se outras paralisações até que, em 1929, após novo intermédio de Olegário no Senado Mineiro e de Dr. Adélio na Assembleia Legislativa, novas verbas foram destinadas à conclusão do hospital (Vieira, 2021).

A inauguração do primeiro hospital da cidade, o Hospital Regional Antônio Dias (HRAD), em 1930, aliada à criação dos primeiros laboratórios de análises clínicas possibilitaram um avanço no diagnóstico e no tratamento das enfermidades. Isso se efetivou devido aos esforços do poder público municipal — do qual alguns integrantes eram médicos — e da população. Buscavam promover a saúde da região, atuando junto ao poder público estadual para assegurar a destinação de verbas à implementação do nosocômio e contribuindo com doações (Vieira, 2021).

À época, a cidade contava com cerca de três mil habitantes e 153 leitos no nosocômio. Em razão do seu porte, a população possuía certo receio, mas, à medida que o tempo foi passando, a rejeição inicial pela instituição deu lugar ao respeito e à admiração. O sucesso em cirurgias e no tratamento de doenças e ferimentos trouxe,

<sup>10</sup> RODRIGUES, Eufrásio. A Casa de Caridade. *O Trabalho*, Patos de Minas, n. 5, ano III, p. 1, 29 mar. 1908.

<sup>11</sup> A origem das Santas Casas de Misericórdia decorre do final da Idade Média, período em que o fortalecimento das cidades e a acumulação primitiva de capital resultaram no aumento da miséria, da pobreza e dos constantes surtos de pestes. Visando a atender aos mais necessitados, foi fundada, com aval da Regente de Portugal, Dona Leonor, em 15 de agosto de 1498, a primeira Santa Casa de Misericórdia, em Lisboa. Embora já existissem irmandades católicas pela Europa que desempenhassem serviços parecidos, essa instituição passou a cuidar de um número mais abrangente de necessitados. Dessa forma, a ideia da construção de uma Santa Casa em Patos de Minas surgiu como solução para atender às necessidades da região e aos mais pobres (Oliveira, 2020).

gradualmente, confiança e credibilidade à instituição e àqueles que ali trabalhavam. O hospital possuía, também, um caráter assistencial, prestando serviços de caridade aos mais necessitados. Há, até mesmo, relatos de pessoas que simulavam enfermidades, a fim de obterem tais atendimentos (Ribeiro, 2008).

Os jornais de Patos de Minas, no recorte histórico adotado para a presente análise (1930-1950), abordam, principalmente, a importância do Hospital Regional<sup>12</sup>. Este é retratado como uma instituição de cunho caritativo, que desempenhava um papel significativo para a sociedade, na medida em que oferecia atendimentos adequados para diversas patologias. Segundo Brandão (1937), que analisou os dados de internações, altas, tratamentos e óbitos do ano anterior, revelou que foram internados 570 doentes, realizados quase nove mil curativos e expedidas 2.431 receitas; 496 pessoas tiveram alta e 29 morreram (14 homens, 12 mulheres e 3 crianças). Esses dados, segundo Lemos e Silva (1937), evidenciavam ao público os grandes benefícios que o HRAD proporcionava para a região. As informações de anos posteriores corroboraram esse cenário.

De fato, essa instituição, que por anos foi o único hospital da cidade, foi fundamental na assistência aos enfermos, uma vez que, além de atender ao município, prestava atendimento a mais de 15 cidades vizinhas (Lemos; Silva, 1937). Sua ampla capacidade de atendimentos, aparelhos adequados e suprimentos essenciais promovia à população o acesso ao suporte médico rápido e eficaz. Para os habitantes de Patos de Minas e região, isso foi um grande benefício, resultando em assistência adequada, melhora nos índices de cura de algumas doenças e redução dos níveis de mortalidade<sup>13</sup>.

O HRAD foi administrado pela congregação das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores, de 1932 a 1960. As religiosas eram responsáveis pela coordenação da enfermagem, das demais áreas de apoio e pela assistência prestada aos pacientes e aos funcionários. O hospital servia, ainda, como clausura para as freiras, que atendiam aos excluídos sociais — órfãos, carentes e pedintes. Sob os cuidados das irmãs, os mendigos eram acolhidos, vestidos e alimentados. O nosocômio atendia, também, a uma grande quantidade de doentes mentais, que, na falta de uma instituição específica para esse fim, era ali que encontravam apoio e tratamento adequados. Essa característica de amparo às populações vulneráveis influenciou positivamente a visão da comunidade sobre a instituição (Câmara Municipal de Patos de Minas, 2015).

Nos anos posteriores ao período abordado neste artigo, outras instituições assumiram a administração do hospital, implantando melhorias e modernizações na sua estrutura e atendimento. Atualmente, o HRAD é de fundamental importância para a manutenção do bem-estar e da saúde da população da Macrorregião Noroeste. Atende a 33 municípios, que reúnem uma população de mais de 700 mil habitantes e é referência no atendimento de urgência e emergência, prestando serviços nas áreas de grandes traumas, assistência pediátrica e de Clínica Médica, Toxicologia, Neurologia,

<sup>12</sup> A imprensa da época era comandada pela elite da cidade, da qual muitos eram políticos e médicos, e destinada a um pequeno contingente de letrados, dado que a maioria dos habitantes era analfabeta (Damaceno; Sousa, 2022). Isso poderia interferir na forma como as notícias eram veiculadas, entretanto, não são encontradas informações ou estudos que contradigam os dados sobre a importância do HRAD para a região.

<sup>13</sup> Os jornais da década de 1940 também enfatizam a relevância do Hospital Regional Antônio Dias (Maciel, R., 1941; Maciel, R., 1942a).

Neurocirurgia e Ginecologia e Obstetrícia, com maternidade voltada para gestantes de alto risco. Além disso, mantém convênios com instituições de ensino técnico e superior na formação de profissionais na área de saúde e oferece residência médica em Anestesiologia, Clínica Médica, Cirurgia Geral, Ginecologia e Obstetrícia e Ortopedia, bem como residências multiprofissionais e estágios acadêmicos em Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia (Hospital [...], 2020)<sup>14</sup>.

### 3.3 HOSPITAIS DE PATOS DE MINAS E A SAÚDE DA POPULAÇÃO

Patos de Minas, cujo primeiro hospital foi inaugurado em 1930, contou, ao longo de sua história, com outros estabelecimentos de saúde. O primeiro a ser fundado pela iniciativa privada foi a Casa de Saúde Miguel Couto, em 1941, por Dr. Ubaldino Gusmão Figueira. Suas atividades foram encerradas em 1943, após pressões em decorrência da circulação nacional da autocirurgia realizada por seu fundador. Em 1945, os irmãos Dr. Paulo Corrêa da Silva Loureiro e Dr. Benedito Corrêa da Silva Loureiro fundaram a Casa de Saúde Imaculada Conceição, que permanece em funcionamento até os dias atuais. Foi nesse local que se instalou um dos primeiros aparelhos de radiografia da região (Vieira, 2021)<sup>15</sup>.

Em 1950, Dr. José Wilson Ferreira Pires fundou o Hospital São José, que encerrou suas atividades em 1958. Nesse mesmo ano, foi criado o Hospital Nossa Senhora de Fátima, construído por meio de uma sociedade anônima, liderada por Dr. José Wilson e Dr. Ary Guimarães. A cidade conta, também, com outros estabelecimentos de saúde, inaugurados após o ano de 1950, dos quais alguns permanecem em funcionamento até os dias atuais (Vieira, 2021).

### 3.4 A HISTÓRIA DA MEDICINA E DA SAÚDE PÚBLICA DE PATOS DE MINAS DO PONTO DE VISTA DOS PERIÓDICOS DE 1930 A 1950

A História da Medicina de Patos de Minas é resultado do esforço da população em implantar melhorias nos tratamentos médicos da região, das epidemias e da omissão do Poder Público estadual e nacional. No final do Período Imperial e no início da República, a saúde pública era amplamente negligenciada. O precário atendimento hospitalar era reconhecido pelo Império, cabendo às Câmaras Municipais a responsabilidade de administrar as casas de caridade, atender os doentes necessitados e

<sup>14</sup> O Hospital Regional Antônio Dias atende a 33 municípios da Macrorregião Noroeste, a saber: Arapuá, Arinos, Bonfinópolis de Minas, Brasilândia de Minas, Buritis, Cabeceira Grande, Carmo do Paranaíba, Chapada Gaúcha, Cruzeiro da Fortaleza, Dom Bosco, Formoso, Guarda Mor, Guimarânia, João Pinheiro, Lagamar, Lagoa Formosa, Lagoa Grande, Matutina, Natalândia, Paracatu, Patos de Minas, Presidente Olegário, Riachinho, Rio Paranaíba, Santa Rosa da Serra, São Gonçalo do Abaeté, São Gotardo, Serra do Salitre, Tiros, Unaí, Uruana de Minas, Varjão de Minas e Vazante (Hospital [...], 2020).

<sup>15</sup> O aparelho radiográfico, que funcionou na Casa de Saúde Imaculada Conceição e que foi um dos primeiros da região, encontra-se em exposição no Museu da Medicina de Patos de Minas (Vieira, 2021).

realizar a vacinação de crianças e adultos (Brasil *apud* Oliveira, 2020)<sup>16</sup>. O Estatuto Municipal de Patos de Minas, de 1895 (*apud* Danneman, 2014), estabelecia como serviços de responsabilidade do município:

[...] o abastecimento de agua potavel ás povoações; [...] a salubridade publica, prescrevendo as regras de hygiene aconselhadas pela sciencia; saneamento das povoações; [...] a fundação de hospitaes para doentes pobres, asylos para mendigos, casas de maternidade para parturientes pobres e outros estabelecimentos de beneficência (Estatuto [...] *apud* Danneman, 2014)<sup>17</sup>.

Em consequência disso, o executivo patense tomou medidas para gerir a saúde pública. Algumas matérias jornalísticas da época (Maciel, A., 1943a; Maciel, A., 1943b; Maciel, A., 1944) divulgavam orientações à população sobre medidas sanitárias e profiláticas a serem adotadas. No que se refere às medidas sanitárias, em 1943, foi publicada uma circunscrição sanitária que estabelecia as principais regulamentações da Diretoria de Saúde Pública. Determinava-se que, tanto na zona urbana quanto nas localidades rurais, deveria haver rede de esgoto e, em toda construção, local apropriado para a eliminação dos dejetos humanos. Já era admitido o grave perigo da contaminação do meio ambiente para a saúde humana pelo descarte inadequado do esgoto (Maciel, A., 1943a).

Quanto às medidas profiláticas, as matérias jornalísticas (Maciel, A., 1943a; Maciel, A., 1943b) destacavam que os mosquitos — que se proliferavam devido ao descarte inadequado do esgoto — eram responsáveis pela transmissão de diversas doenças. Como medidas para evitar a proliferação desses insetos, recomendava-se o aterramento das fossas secas e a reparação daquelas que estivessem com aberturas; a água acumulada em depressões de terreno ou em fossos e reservatórios abertos deveria ser drenada ou escoada, e os quintais deveriam ser limpos (Maciel, A., 1943a). Aconselhava-se, ainda, o uso periódico de cal virgem nas fossas secas para eliminar as larvas que se desenvolviam em seu interior (Maciel, A., 1943b).

O noticiário de 1945 corrobora essas orientações, especialmente no que diz respeito à febre amarela — ainda que não houvesse casos notificados no município. Indicava-se que, além do combate aos mosquitos, a população aderisse à vacinação coletiva (Maciel, A., 1945). Outra doença que preocupava grandemente as autoridades era a gripe, uma moléstia de fácil propagação. Ela deveria ser tratada com maior cautela e, entre as recomendações apresentadas pelo chefe do Centro de Saúde, destaca-se o isolamento aos acometidos pelo vírus, a proibição de visitas aos doentes, rigoroso cuidado com a higiene corporal e das mãos, alimentação nutritiva e repouso adequado aos adoentados (Maciel, A., 1944).

<sup>16</sup> BRASIL. Lei de 1º de outubro de 1828. Dá nova fórmá ás Camaras Municipaes, marca suas attribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1828*, Rio de Janeiro, 18 de Outubro de 1828, v. 1, p. 74, pt I. (Publicação Original)

<sup>17</sup> ESTATUTO Municipal do município de Santo Antônio de Patos. *Lei n. 17 de 14 de maio de 1895*. Santo Antônio dos Patos, MG: [s. n.], 14 mai. 1895.

Verde apresenta nos jornais de 1949 e de 1950 reclamações do serviço de limpeza da cidade. Embora reconhecessem o mérito do prefeito, Vicente Pereira Guimarães, em algumas questões, no que se refere aos problemas com água, esgoto e coleta de lixo, as críticas não eram poupadadas (Verde, 1949). Após mais de trinta meses sem adotar medidas efetivas, às vésperas da eleição de 1950, o prefeito Guimarães buscou resolver essas questões. Isso incomodou muito a população, uma vez que a desordem advinda dos consertos teria causado inúmeros prejuízos ao comércio. Reclamava-se também de que os serviços eram feitos às pressas e de má qualidade, não resolvendo, efetivamente, os problemas existentes (Verde, 1950).

Com efeito, essas informações mostram que as práticas médicas e a saúde pública foram significativamente aprimoradas ao longo dos anos, em especial entre 1930 e 1950. Essas melhorias foram consequência da dedicação conjunta da sociedade civil, da classe médica e dos governantes em alavancar a imagem do município e projetá-lo como um local próspero. Contudo, é necessário lembrar que tais avanços não solucionaram integralmente os problemas regionais ligados à saúde. Diversos fatores, como o crescente aumento da população e superlotação dos hospitais e das Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) — como no tempo da pandemia de Covid-19 —, ainda se fazem presentes até hoje, contrariando as expectativas da população (Rosa, 2021).

Por fim, ainda há muito o que melhorar nos dias atuais, no que tange à saúde pública. Porém, quando analisamos a trajetória da saúde no município — desde a completa ausência de profissionais especializados na cidade e da dependência de remédios caseiros até a presença de médicos qualificados, de hospitais e de laboratórios — é notável que ela avançou nesse intervalo. Essas modernizações no sistema de saúde, aliadas à maior atenção ao saneamento básico, à fiscalização sanitária e às necessidades da região verificadas no período analisado, propiciaram e resultaram em tratamentos mais eficazes e contribuíram para a melhoria dos indicadores de saúde da população.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da Medicina de Patos de Minas passou por muitas mudanças e melhoramentos ao longo dos anos. Essas modificações e modernizações são ainda mais evidentes no período entre 1930 e 1950, quando foram inaugurados os primeiros hospitais, laboratórios clínicos e criadas as primeiras campanhas de conscientização sobre como evitar e tratar doenças e sobre as campanhas de vacinação. O cuidado médico passou a ser exercido por profissionais habilitados e melhores tratamentos passaram a ser oferecidos.

Este estudo, que teve como objetivo investigar as modernizações na Medicina e impactos das melhorias nas práticas médicas e na saúde pública em Patos de Minas (MG), entre 1930 e 1950, comprovou que, verdadeiramente, houve desenvolvimento no campo médico devido ao empenho de médicos, moradores e governantes. Esse progresso refletiu em melhores tratamentos e condições para a promoção da saúde de qualidade para os habitantes locais e regionais.

Ressalta-se, por fim, a substancialidade da realização de pesquisas no âmbito da História da Medicina, tanto para o campo histórico, quanto para o campo médico,

para a compreensão da forma como determinada sociedade, tradicionalmente, cuidou das doenças que acometiam seu povo e o modo como esses saberes foram transmitidos às futuras gerações. A análise de como os cuidados medicinais eram exercidos e da propagação de conhecimentos curativos naturais possibilita entender a sua contribuição para o progresso da ciência, como a medicina popular impactou o cotidiano e as dinâmicas sociais.

Que o estudo da História da Medicina não seja compreendido apenas como um retorno ao que passou, mas como um lembrete contundente de que, ao se reconhecer o caminho já percorrido, torna-se possível honrar o legado de cura que atravessa séculos e avançar com mais humanidade e ciência.

## REFERÊNCIAS

ACERVO UBALDINO Gusmão Figueira. **Blogspot**. Vitória da Conquista, BA, 2020. Disponível em: <https://prolervc.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRANDÃO, Paulo do Prado. Hospital Regional “Antônio Dias”: Relatório do ano de 1936. **Folha de Patos**, Patos, MG, p. 3, 2 fev. 1937.

BRASIL. Lei de 1º de outubro de 1828. Dá nova fórmula ás Camaras Municipaes, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1828**, Rio de Janeiro, 18 out. 1828, v. 1, p. 74, pt I. (Publicação Original). Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38281-1-outubro-1828-566368-publicacaooriginal-89945-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38281-1-outubro-1828-566368-publicacaooriginal-89945-pl.html). Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940, seção 1, p. 23911. (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CÂMARA DE PONTE NOVA. **História da Câmara de Ponte Nova**. Ponte Nova, MG, 2024. Disponível em: <https://www.pontenova.mg.leg.br/institucional/historia>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. **Conhecendo melhor a história de Patos de Minas**. Patos de Minas, MG: 2015. Disponível em: <https://www.camarapatos.mg.gov.br/index.php/pages/conheca-patos-de-minas>. Acesso em: 21 jul. 2025.

DAMACENO, Bruno Soares; SOUSA, Altamir Fernandes de. A gripe espanhola em Patos de Minas (MG). **Pergaminho**, Patos de Minas, MG, v. 13, p. 36-58, 2022.

DANNEMAN, Eitel. **Estatuto Municipal de 1895**. Patos de Minas, MG, 2014. Disponível em: <https://efecadeatos.com.br/?p=8898>. Acesso em: 25 jul. 2025.

HOSPITAL Regional Antônio Dias comemora 85 anos de existência. Patos de Minas, MG: Câmara Municipal de Patos de Minas, 2015. Disponível em: <https://camarapatos.mg.gov.br/index.php/post-formats/noticias/740-hospital-regional-antonio-dias-comemora-85-anos-de-existencia>. Acesso em: 08 jul. 2025.

HOSPITAL Regional Antônio Dias. Patos de Minas, MG: Fhemig, 2020. Disponível em: <https://www.fhemig.mg.gov.br/atendimento/unidades-assistenciais-de-referencia/hospital-regional-antonio-dias>. Acesso em: 03 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022 até 25 de dezembro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEMOS, E. M.; SILVA, F. Uma grande e modelar instituição. **Folha de Patos**, Patos, MG, ano I, p. 1, 13 fev. 1937.

MACIEL, A. C. Centro de Saude de Patos: 19a. Circunscrição Sanitária Aviso. **Folha de Patos**, Patos, MG, p. 3, 4 set. 1943a.

MACIEL, A. C. Centro de Saude de Patos: 19a. Circunscrição Sanitária Retificação. **Folha de Patos**, Patos, MG, p. 2, 1 out. 1943b.

MACIEL, A. C. Centro de Saude de Guaratinga: 19a. Circunscrição Sanitária Profilaxia da Gripe. **Folha de Patos**, Guaratinga, MG, n. 142, ano III, p. 3, 17 jan. 1944.

MACIEL, A. C. Centro de Saude de Guaratinga: 19a. Circunscrição Sanitária Aviso ao público – O perigo da febre amarela. **Folha de Patos**, Patos de Minas, MG, n. 291, ano IV, p. 1, 22 mar. 1945.

MACIEL, Renato Dias (dir.). Uma organização de que nos orgulhamos. **Folha de Patos**, Patos, MG, n. 34, ano II, p. 1, 7 dez. 1941.

MACIEL, Renato Dias (dir.). O Hospital Regional “Antonio Dias” em 12 anos de proveitosa atividade. **Folha de Patos**, Patos, MG, p. 3, 1942a.

MACIEL, Renato Dias (dir.). Espíritas e curandeiros. **Folha de Patos**, Patos, MG, n. 59, ano II, p. 1, jul. 1942b.

MACIEL, Renato Dias (dir.). Guaratinga. **Folha de Patos**, Guaratinga, MG, n. 140, ano III, p. 1, 9 jan. 1944a.

MACIEL, Renato Dias (dir.). O nosso apelo ao Governo. **Folha de Patos**, Guaratinga, MG, n. 143, ano III, p. 1, 30 jan. 1944b.

MACIEL, Renato Dias (dir.). Patos de Minas. **Folha de Patos**, Guaratinga, MG, n. 144, ano III, p. 1, 6 fev. 1944c.

MACIEL, Renato Dias (dir.). De Patos a Guaratinga. **Folha de Patos**, Guaratinga, MG, n. 145, ano III, p. 1, 13 fev. 1944d.

MACIEL, Renato Dias (dir.). Sempre fomos e seremos patenses. **Folha de Patos**, Guaratinga, MG, n. 198, ano IV, p. 1-4, 4 mar. 1945.

MARTIRE JUNIOR, Lybio. **História da medicina: curiosidades & fatos**. Itajubá, MG: Faculdade de Medicina, 2004. 183 p. ISBN 85-904897-1-X.

OLIVEIRA, José Eduardo de. Hospital Regional 90 Anos. **Jornal de Patos**, Patos de Minas, MG, 17 jul. 2020. Disponível em:  
<https://www.jornaldepatos.com.br/2020/07/hospital-regional-90-anos.html>. Acesso em: 20 jul. 2025.

OLIVEIRA MELLO, Antônio de. **Patos de Minas: capital do milho**. Patos de Minas, MG: Academia Patense de Letras, 1971. 350 p.

RIBEIRO, Giovanni Roncalli Caixeta. Contribuição à História da Medicina em Patos de Minas: das origens até 1950. **Alpha**, Patos de Minas, MG, v. 9, p. 67-81, 2008.

ROSA, Sara Tatiana Menezes. **Patos de Minas**: “Sistema pode colapsar se os casos continuarem aumentando”. Patos de Minas, MG: Sinmed-MG, 2021. Disponível em: <https://sinmedmg.org.br/patos-de-minas-sistema-pode-colapsar-se-os-casos-continuarem-aumentando/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

VERDE, José Alcides Leal Lima. Problemas da cidade. **O Patense**, Patos de Minas, MG, ano I, n. 4, p. 1, 11 dez. 1949.

VERDE, José Alcides Leal Lima. Problemas da cidade. **O Patense**, Patos de Minas, MG, ano I, n. 32, p. 1, 25 jun. 1950.

VIEIRA, Nara Regina Nunes. **Museu da Medicina de Patos de Minas**. Patos de Minas, MG: Centro Cultural da Associação Médica Regional de Patos de Minas (AMRPM), 2021. 197 p.

## As três ecologias

ANSELMO PERES ALÓS

Docente Permanente do Programa de Pós Graduação (UFSM)  
[anselmoperesalos@gmail.com](mailto:anselmoperesalos@gmail.com)

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 2. ed.  
Campinas: Papirus, 1990. 56p.

Félix Guattari, psicanalista, filósofo e pensador político francês, é reconhecido por sua abordagem interdisciplinar, especialmente na interface entre subjetividade, política e meio ambiente. Em *As três ecologias* (publicado originalmente em francês, em 1989), ele propõe uma visão radicalmente inovadora sobre as crises ambientais, sociais e subjetivas que afetam o mundo contemporâneo. O livro defende a necessidade de um pensamento ecológico expandido, que ultrapasse a questão meramente ambiental e englobe a subjetividade humana e as relações sociais:

[...] é a relação da subjetividade com a sua exterioridade – seja ela social, animal, vegetal, cósmica – que se encontra assim comprometida em uma espécie de movimentação geral de implosão e infantilização regressiva. A alteridade tende a perder toda a aspereza. O turismo, por exemplo, resume-se quase sempre a uma viagem sem sair do lugar, no seio das mesmas redundâncias de imagens e de comportamentos (Guattari, 1990, p. 7).

O que nos restaria, em termos de *maneiras de viver*, no nosso planeta e na nossa contemporaneidade? Guattari propõe uma *ecosofia*, a partir da articulação ético-política, que envolve as questões ambientais/ecológicas, as relações sociais (de exploração, produção e consumo) e a preocupação com as subjetividades humanas.

Publicado em um período de crescente preocupação com os impactos do capitalismo tardio sobre o planeta, *As três ecologias* é um manifesto que desafia as concepções tradicionais de ecologia, ao mesmo tempo em que propõe um novo paradigma. Guattari argumenta que a crise ambiental não pode ser resolvida apenas por mudanças tecnológicas ou políticas isoladas. É necessário repensar a própria subjetividade humana e as formas de organização social para enfrentar essa crise de maneira eficaz. Segundo o autor,

[...] as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior de tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou a da cultura, da criação, da pesquisa da re-invenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade? No Terceiro Mundo, como no

mundo desenvolvido, são blocos inteiros de subjetividade coletiva que se afundam ou se encarquilham em arcaísmos, como é o caso, por exemplo, da assustadora exacerbção dos fenômenos de integrismo religioso (Guattari, 1990, p. 8).

O autor sustenta que vivemos em um mundo dominado pela lógica capitalista, que esgota não apenas os recursos naturais, mas também as possibilidades de desenvolvimento subjetivo e coletivo. Assim, ele introduz o conceito de *ecosofia*, espécie de filosofia (ou epistemologia) de índole ecológica, que busca integrar três dimensões da ecologia: ambiental, social e mental. De acordo com suas palavras, “não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária” (Guattari, 1990, p. 8).

#### *Ecologia ambiental*

A ecologia ambiental trata das relações entre os seres humanos e o meio ambiente. Guattari critica a exploração irracional dos recursos naturais e a degradação do planeta impulsionada pelo capitalismo industrial. Ele argumenta que a solução não pode ser apenas técnica, como o desenvolvimento de energias renováveis, mas deve envolver uma mudança na relação dos seres humanos com a natureza. Essa mudança exige um novo *ethos*, no qual as pessoas reconheçam sua interdependência com o meio ambiente. É fundamental, para tanto, que sejamos capazes de “reconstruir o conjunto de modalidades do ser-em-grupo” (Guattari, 1990, p. 15).

#### *Ecologia social*

A ecologia social diz respeito às interações entre os indivíduos e suas estruturas sociais. Guattari critica as formas opressivas de organização social que reproduzem desigualdades e impedem a emancipação dos sujeitos. Ele argumenta que a fragmentação da vida social gera alienação e impede formas mais democráticas e solidárias de existência. Nesse sentido, ele defende a necessidade de novos modelos de interação baseados na *cooperação*, na *diversidade* e na *autonomia*. Isso envolve repensar instituições como a família, a escola e o trabalho, de modo a fomentar relações sociais mais saudáveis e sustentáveis. Urge que desenvolvamos estratégias que tornem possível “reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os ‘mistérios da vida e da morte’” (Guattari, 1990, p. 15).

#### *Ecologia mental*

A ecologia mental está relacionada à subjetividade e à forma como os indivíduos constroem seus mundos interiores. Guattari argumenta que vivemos sob um regime de produção de subjetividade dominado pelos meios de comunicação de massa e pelo consumo desenfreado, o que leva à padronização dos desejos e ao empobrecimento da criatividade. Para resistir a essa *homogeneização*, é necessário criar novas formas de subjetividade, baseadas na *singularidade* e na *experimentação*. Isso pode

ser alcançado por meio da arte, da psicanálise, da política e de outras práticas que promovam a autonomização dos sujeitos e a diversificação das experiências: “mais do que nunca, a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecanosfera e universos de referência sociais e individuais” (Guattari, 1990, p. 24).

#### *Contribuição teórica e impactos*

A ideia de Guattari de uma ecosofia integrada influenciou diversas áreas do pensamento contemporâneo, incluindo a filosofia política, os estudos culturais e a ecologia. Seu trabalho antecipa debates atuais sobre a interseccionalidade das crises globais e a necessidade de soluções holísticas. A abordagem transdisciplinar da obra *ressoaa* outras teorias críticas, como as de Bruno Latour e Donna Haraway<sup>1</sup> (ainda que tais autores não sejam mencionados por Guattari), que também questionam a separação entre natureza e cultura. Além disso, suas ideias dialogam com movimentos ecológicos e sociais que buscam alternativas ao modelo capitalista hegemônico. Ele não cai na cilada de esquecer que, sem consciência da luta de classes, a ecologia não passa de jardinagem com verniz de comprometimento político, como podemos ver no seguinte trecho:

Do lado das elites, são colocadas suficientemente à disposição bens materiais, meios de cultura, uma prática mínima de leitura e de escrita e um sentimento de competência e de legitimidade decisionais. Do lado das classes sujeitadas, encontramos, bastante frequentemente, um abandono à ordem das coisas, uma perda da esperança de dar um sentido à vida (Guattari, 1990, p. 45).

Apesar de sua relevância, *As três ecologias* também enfrenta críticas. Alguns leitores consideram que o livro apresenta um discurso excessivamente abstrato e de difícil aplicação prática, como é possível de se perceber na seguinte passagem:

Fazer emergir outros mundos diferentes daquele da pura informação abstrata; engendrar universos de referência e territórios existenciais, onde a singularidade e a finitude sejam levadas em conta pela lógica multivalente das ecologias mentais e pelo princípio de Eros de grupo da ecologia social e afrontar o face a face vertiginoso com o cosmos para submetê-lo a uma vida possível – tais são as vias embaralhadas da tripla visão ecológica (Guattari, 1990, p. 52-53).

Além disso, sua linguagem filosófica pode ser desafiadora para quem não está familiarizado com a obra de Félix Guattari e Gilles Deleuze, seu parceiro intelectual. Outra crítica frequente é a falta de um caminho mais concreto para a implementação de

---

<sup>1</sup> Cf. o artigo “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, de Donna Haraway (*Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3 (Autumn, 1988), p. 575-599). Ver também *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, de Bruno Latour e Steve Woolgar (Los Angeles: Sage Publications, 1979).

sua ecosofia. Embora Guattari proponha a arte e a micropolítica como vias de transformação, ele não detalha como essas práticas poderiam ser amplamente adotadas na sociedade. Embora seja um texto denso e conceitualmente exigente, seu impacto intelectual é indiscutível. Suas reflexões continuam relevantes, especialmente diante dos desafios ambientais, políticos e psicológicos do mundo atual. A leitura de Guattari estimula a pensar de maneira mais abrangente e criativa sobre a relação entre humanos e seu entorno, abrindo caminho para novas formas de resistência e transformação.