

EDUCAR E EVOLUIR

ISSN 2596-2116

VOLUME 1

NUMERO 18

MARÇO DE 2026



NOVA GERAÇÃO EDUCACIONAL
Caminhando juntos para um futuro melhor!!!

Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional

Quarta Edição - Volume 1 – N 18, (Março de 2026)

Trimestral

ISSN 2596-2116

E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

Endereço Eletrônico: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/revista/>

Bibliotecária Responsável: Mariah Aparecida Alves do Nascimento

Número de Credenciamento: CRB 009568 / 8 Região

CARTA AO LEITOR

Estamos em uma sociedade transformadora e a educação deve atender aos anseios da comunidade. As novas perspectivas de um futuro é tudo aquilo que todos nós educadores, tentamos há décadas, direcionando nossos docentes à uma especialidade de ser auto suficiente.

Para uma educação voltada para a reflexão, a crítica, a ação e a inovação estamos criando a revista Educadores do Futuro, com intuito de auxiliar nossos educadores a direcionar melhor a educação num todo, com novas habilidades e mudanças no cotidiano educacional.

Ao direcionar a criação desta, levamos em conta as mudanças econômicas e tecnológicas, que propiciaram uma abundância de informações e a aceleração na circulação dos conhecimentos.

Quando as mudanças são apresentadas, há relutância, mas com uma forma diferente para enxergarmos a educação como prioridade máxima e suas razões futuristas.

Garantimos à todos um propósito de alcançar seus objetivos e se aliar aos grandes pensadores, profissionais da educação num modo geral, que relutem contra tudo e contra todos por um futuro melhor na cumplicidade dos projetos intra e extra curriculares, estratégicos, na revolução do mundo criativo e de fontes na interdisciplinaridade mundial transformadora para um futuro brilhante de toda nação.

Destacamos que a educação hoje se fundamenta no desenvolvimento de competências fundamentais para a educação do futuro e apresenta princípios legais que regem os processos educacionais neste início do século XXI. O entendimento de que precisamos aprender a aprender, nos remete à revisão habitual das praticas que envolvem a educação.

Assim, adaptar-se aos saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com realidades atuais é essencial para construir um modelo educacional de qualidade.



Severino José Gonçalves

Diretor da Nova Geração Assessoria Educacional

É muito claro que o processo educacional está sempre em constante transformação, permeado pelo contexto da nova realidade de mundo e cotidiano que vivemos atualmente.

Aos longos anos que participamos do processo de formação de educadores, nós da Nova Geração Assessoria Educacional percebemos a grande necessidade de trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Sabendo que além da prática docente, a troca de experiências e vivências no contexto educacional com uma linguagem produzida com a experiência dos professores e educadores é uma forma de transmissão e compartilhamento de conhecimentos e consequentemente da evolução e aprimoramento na formação dos agentes transformadores.

Com a experiência que temos e a pedido de muitos dos nossos queridos alunos educadores, é que nós da Nova Geração Assessoria Educacional propomos esse projeto de compartilhamento de práticas, vivências e materiais de pesquisa entre educadores, através dessa

ferramenta, pois sabemos o quão útil esse canal se tornará para o futuro da educação.

Acreditamos no diálogo entre os educadores, das suas práticas, das suas vivências e das suas pesquisas na área da educação, tanto bibliográficas quanto in loco, confiamos assim que essa é uma forma objetiva e efetiva de troca de saberes e conhecimentos, com teores educacionais essenciais para a prática, reflexão e auto-reflexão docente.

Dessa forma, apresentamos a revista "Educar e evoluir", material que será publicado em edições on-line e Trimestrais que sempre terá como conteúdo artigos científicos, projetos educacionais, práticas docentes e pedagógicas, materiais de pesquisas acadêmicas que sempre serão publicados com o intuito de formação dos professores e educadores em geral.

A Nova Geração Assessoria Educacional tem a participação de seus alunos, formadores e seus conhecimentos como o maior patrimônio de conhecimento e a ampliação está no compartilhamento que será possível com esse projeto.

EQUIPE EDITORIAL

Leandro Riverti de Souza
Severino José Gonçalves

EDITOR CHEFE

Severino José Gonçalves

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTO

Thainara Riverti Gonçalves
Luciene Martins Riverti

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Larissa Riverti do Nascimento

Revista Educar e Evoluir
Quarta Edição - Volume 1 - N
18 (Março de 2026)

PERIODICIDADE: Trimestral

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

COPYRIGHT: Nova Geração Assessoria Educacional
Rua Professor Antônio Gama de Cerqueira, 325 - Vila Americana - São Paulo/SP
CEP 08010-130 - Telefone: 2025-8405
E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Mariah Ap. A. do Nascimento
Número de Credenciamento: CRB 009568 / 8 Região

ÍNDICE

- 08** | **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA DEFICIÊNCIA VISUAL “SISTEMA BRAILLE”**
- Rubens Xavier Filho
- 14** | **A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Rubens Xavier Filho
- 20** | **A LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
- Daniella Pereira Da Silva
- 28** | **“INQUIETO ESTÁ O NOSSO CORAÇÃO”: DESEJO, MEMÓRIA E TEMPO NAS CONFISSÕES DE SANTO AGOSTINHO**
- Vitor Luis Carvalho De Goes
- 33** | **A “VÊS A TRINDADE, SE VÊS A CARIDADE”: A IMAGEM DE DEUS NA MENTE HUMANA EM A TRINDADE DE SANTO AGOSTINHO**
- Vitor Luis Carvalho De Goes
- 38** | **VIDA E MANIFESTAÇÃO: O PROBLEMA DO SER DO “EGO” EM MICHEL HENRY**
- Vitor Luis Carvalho De Goes

CURSOS

PROFISSIONALIZANTES

INVISTA NA
SUA CARREIRA!



GRADUAÇÃO

ADMINISTRAÇÃO
MERCADO DE
TRABALHO



SEGUNDA
LICENCIATURA

CONTABILIDADE



PÓS
GRADUAÇÃO

ATENDENTE DE
FARMÁCIA



EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA

CUIDADOR
DE IDOSO



MENSALIDADES

A PARTIR DE


R\$ **40,00**

INSCRIÇÕES

[HTTPS://VIDEOEAD.COM/NOVAGERACAO/
LOJA_VIRTUAL/INDEX.PHP](https://videoead.com/novageracao/loja_virtual/index.php)

INÍCIO DAS AULAS
IMEDIATO

MAIORES INFORMAÇÕES:

 (11) 2025-8405



Rua Antônio Gama de Cerqueira, 325
São Miguel Paulista - SP



www.novageracaoeducacional.com.br

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA DEFICIÊNCIA VISUAL “SISTEMA BRAILLE” ALFABETIZAÇÃO

Rubens Xavier Filho



Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Camilo Castelo Branco no ano de 2009 e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos no ano de 2013; Docente ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Professora Maria Aparecida Lara Coiado e Docente de ensino Básico II na Escola Estadual Professor Luiz Rosanova.

RESUMO

Este artigo fundamenta-se em uma revisão teórica, as sensações e as percepções provocadas pela leitura permitem a obtenção da informação e a emissão de opinião, proporcionando ao leitor novos conhecimentos e o desenvolvimento do senso crítico, da imaginação, da criatividade e da comunicação. Para a aprendizagem de pessoas com deficiência visual existiam as limitações de técnicas e ferramentas, mas principalmente a vontade de expressar ideias e emoções, interferindo no processo de comunicação e de apropriação do conhecimento. A vontade conhecer o mundo, debater ideias e se comunicar não podem ser impedidos por barreiras impostas pela própria sociedade. Diante de tal desafio, o objetivamos investigar como se organiza a prática pedagógica para o atendimento aos alunos surdocegos, possibilitando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem destes educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos Surdocegos; Educação Infantil; Ensino; Sistema Braille.

ABSTRACT

This article is based on a theoretical review; the sensations and perceptions provoked by reading allow for the acquisition of information and the expression of opinions, providing the reader with new knowledge and the development of critical thinking, imagination, creativity, and communication. For visually impaired individuals, learning has faced limitations in techniques and tools, but primarily in the desire to express ideas and emotions, interfering with the communication process and the appropriation of knowledge. The desire to know the world, debate ideas, and communicate cannot be impeded by barriers imposed by

society itself. Faced with this challenge, our objective is to investigate how pedagogical practice is organized to support deaf-blind students, enabling the development of teaching and learning for these learners.

KEYWORDS: Deaf-blind students; Early childhood education; Teaching; Braille system.

INTRODUÇÃO

A prática e o exercício pedagógico para alunos com necessidades especiais e educacionais é um desafio abstruso na atualidade dentro da educação, especialmente quando trata de alunos com comprometimentos graves, como é o caso dos alunos. Demanda específica de profissionais da educação com capacitação correta, viabilizando meios para que o ensino/aprendizagem destes se concretize.

Mas, para as pessoas com deficiência visual a leitura nem sempre foi possível e a limitação do sentido da visão provocou reflexos nos modos de interação e convivência em sociedade, reduzindo a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com cegueira ou baixa visão.

E a vontade de expressar ideias e emoções moveu a busca por novas formas de aprender, ler, escrever e se comunicar. A interação com o conhecimento e a comunicação foi objeto de aperfeiçoamento e superação de barreiras ao longo da história, até chegarmos a consolidação de um sistema de leitura tátil.

A partir desse primeiro método que usava letras grandes, as crianças com deficiência visual deixavam a atividade de decorar as lições e realizavam a atividade de leitura. No entanto, ainda não era possível realizar a escrita, pois era muito trabalhoso fabricar as letras em um grande formato.

O uso do sistema de leitura que consistia em tatear grandes letras em relevo permitiu o avanço na aprendizagem, mas a leitura era lenta e em muitos casos era difícil diferenciar letras mais complexas do alfabeto. E com o intuito de encontrar novas formas e aperfeiçoamento do processo de aprendizagem, foi apresentado no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris (França) o sistema de escrita noturna idealizado pelo oficial da artilharia militar francesa Charles Barbier, que consistia no uso de pontos em auto relevo para que soldados em batalhas conseguissem se comunicar realizando leituras noturnas, usando apenas o tato.

Nesse sentido, o sistema Braille para a leitura e a escrita proporcionou novas possibilidades para o aprendizado dos deficientes visuais. Desde o seu desenvolvimento, pelo jovem Louis Braille, o sistema Braille contribuiu para o rompimento das limitações impostas pelo corpo e pela sociedade em um

movimento permeado de conquistas e contribuições para o desenvolvimento humano e comunicação.

Assim, a abordagem teórica ressalta que a pesquisa bibliográfica parte dos estudos exploratórios em busca ampliar e fundamentar a análise do tema em discussão, com a realização de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

1. O SISTEMA BRAILLE E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Para inserir as crianças deficientes em uma escola comum demorou alguns anos, porém atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais defende as realizações de adaptações pode atender as necessidades particulares de aprendizagem do aluno.

A escola sendo uma instituição deve sempre incluir, e não ser um símbolo de desigualdades, o professor deve estar qualificado para trabalhar e interagir com as diversidades, fazendo com que todos os alunos com deficiência ou não sejam alfabetizados e tenha um ensino igualitário.

O desenvolvimento da escrita e da leitura permitiram registrar o conhecimento produzido pela história e compreender descobertas e a evolução da humanidade. Essa conquista do homem proporcionou oportunidades para se comunicar em um mundo cheio de conhecimento e informação, favorecendo a organização do pensamento e o desenvolvimento da cognição humana. Nesse sentido, Ferreira e Batista (2019), afirmam que a leitura representa uma prática social, que resulta em socialização. Assim, o homem em sociedade conseguiu se apropriar de informações e interagir com o conhecimento.

Para Vicari, et al. (2019), ler é uma forma de adquirir conhecimento, ampliar vocabulário, interagir socialmente e produzir aprendizagens.

A leitura nos proporciona uma ampliação do nosso campo de socialização, transformando a realidade do leitor. Portanto, a leitura favorece a compreensão do mundo, a interpretação de informações e a comunicação.

Por isso, Certeau (2014), se refere à leitura como uma prática cotidiana, na qual os sujeitos produzem sentidos, criatividade e imaginação para perceber o mundo. No entanto, as pessoas com deficiência visual possuem diversas barreiras e obstáculos para se estabelecer essa comunicação e interação social, pois com a limitação da visão seus estímulos para leitura e escrita sofrem diversos prejuízos e atrasos no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

Dessa forma, com a finalidade de incluir todos na sociedade e estimular a utilização de outros sentidos, como o tato, precisou-se de novas formas de aprender e se comunicar capazes de permitir a motivação e autonomia.

Para as pessoas com deficiência visual a comunicação escrita e o progresso de desenvolvimento informativo precisou de métodos e recursos para suprir o sentido da visão. Assim, de acordo com Machado (2011), a história da evolução educacional das pessoas com deficiência visual tem o seu marco definitivo com a criação do Sistema Braille, em 1825, que lhes permitiu o acesso à educação, à cultura e à profissionalização. O Sistema Braille, desenvolvido a partir do aperfeiçoamento de outros instrumentos utilizados na época, possibilitou de forma simplificada a leitura tátil e a escrita em relevo.

2. O SISTEMA BRAILLE E A INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM

Em seu início, o Sistema Braille mostrou a capacidade de adaptação e de inclusão na aprendizagem, levando em conta o avanço na técnica de leitura e escrita. Mas ao longo do tempo, de acordo com Lemos e Cerqueira (2014), os benefícios do Sistema Braille estenderam-se progressivamente, à medida que as aplicações revelavam todas as suas potencialidades de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o desenvolvimento e adoção do Sistema Braille contribuiu inicialmente para a complementação da instrução oral, até então usada, com a instrução escolar por meio da leitura e

da escrita, ampliando as formas de conhecimento nas diversas áreas de formação, tornando a aprendizagem e comunicação mais acessível aos deficientes visuais.

Apesar de explorar o uso do sentido do tato para a leitura, de acordo com Barbosa, Silva e Souza (2019), o Sistema Braille é equivalente ao sistema comum de escrita para as pessoas que enxergam, a leitura tátil estimula os neurônios, fazendo com que o cérebro se esforce em decodificar e interpretar o que se lê. Nesse sentido, Lemos e Cerqueira (2014), explicam que:

A significação tátil dos pontos em relevo do invento de Barbier foi a base para a criação do Sistema Braille, aplicável tanto na leitura como na escrita por pessoas cegas e cuja estrutura diverge fundamentalmente do processo que inspirou seu inventor. O Sistema Braille, utilizando seis pontos em relevo dispostos em duas colunas, possibilita a formação de 63 símbolos diferentes, que são empregados em textos literários nos diversos idiomas, como também nas simbologias matemática e científica, em geral, na música e, recentemente, na informática (p. 23).

O aperfeiçoamento de técnicas, tendo como resultado o desenvolvimento do Sistema Braille possibilitou integrar as pessoas com deficiência visual em todo o processo de aprendizagem e na sociedade. Assim, as 63 combinações dos pontos do Sistema Braille possibilitaram a independência para ler e escrever, constituindo-se em um instrumento valioso para a autonomia na aprendizagem.

A eficiência e a aplicabilidade do Sistema Braille como um meio de leitura e escrita possibilitou a inserção da pessoa cega na sociedade. Pois a inserção na sociedade se deu pela aquisição da língua, da informação e do conhecimento que lhe tornaria capaz de interagir, questionar e dar sua opinião reflexiva e crítica. Dessa forma, a adoção do Sistema Braille para a comunicação representou a iniciação efetiva de pessoas com a limitação no sentido da visão no processo de escolarização e formação social, tão essenciais para o desenvolvimento humano na construção sociocultural.

No entanto, para o sucesso nesse processo formativo na escola, educação e formação social, a escrita e a leitura são competências essenciais no desenvolvimento de habilidades.

Para o desenvolvimento dessas competências metalinguísticas, Nicolaiewsky e Correa (2008), explicam que o domínio dos fundamentos do sistema é essencial e ressaltam que:

As letras em Braille são formadas a partir da combinação de seis pontos que compõem o que é chamado de cela Braille. A cela é formada por duas colunas e três linhas de pontos. A localização dos pontos é dada de cima para baixo, primeiramente na coluna da esquerda e posteriormente na coluna da direita e são denominados respectivamente pontos números 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Cada combinação de pontos em relevo forma, portanto, determinada letra ou sinal de pontuação (p. 231).

A partir desse entendimento das autoras, para a apropriação do Sistema Braille como forma de aquisição do conhecimento, é preciso entender os fundamentos do método para que ocorram a decodificação no uso dos pontos e celas e conseqüentemente a compreensão do texto escrito. Nesse sentido, o domínio do sistema para a leitura e a escrita torna-se essencial para entender o texto e desenvolver as competências e habilidades que possibilitem a construção da escrita e a capacidade de ler com o uso do método.

E sobre o domínio dos fundamentos do Sistema Braille, Mosquera (2010), destaca: A leitura do braille é feita com os dedos das duas mãos, percorrendo os pontos da esquerda para a direita. Já a escrita pode ser desempenhada por meio de uma reglete e punção, ou da máquina de escrever braille. Na cela braille a coluna da esquerda possui os pontos 1, 2 e 3, e a da direita os pontos 4, 5 e 6. Na escrita com a reglete a cela é invertida, para produzir os pontos em relevo na ordem da leitura. Já na máquina de escrever braille a escrita é feita na mesma direção da leitura, proporcionando mais agilidade e facilidade na compressão dos símbolos (p. 51).

O entendimento da combinação dos pontos e suas posições nas colunas e linhas permitem que a informação seja transmitida de forma efetiva e rápida, pois os sinais não excedem o campo tátil do dedo. Assim, o domínio, a capacitação e o conseqüente uso permitem a pessoa com deficiência visual a leitura em um único movimento com o

dedo da esquerda para a direita ao longo das linhas de forma mais acessível. E com habilidade e prática, muitas pessoas utilizam as duas mãos para correr o texto com mais agilidade, proporcionando velocidade na leitura e segurança na interpretação dos sinais.

Com o domínio dos fundamentos básicos, de acordo com Mosquera (2010), o Sistema Braille cumpre a função social de transmitir informações, como qualquer outro sistema de escrita. E é justamente com essa função de transmitir informações e possibilitar a apropriação do conhecimento do mundo que o Sistema Braille se desenvolveu como um método importante para a inclusão de pessoas com deficiência visual na sociedade, possibilitando a leitura, a escrita e a comunicação. Dessa forma, oportunizou a quebra das barreiras para conhecer o mundo e se comunicar, proporcionando a aquisição da linguagem.

Nesse sentido, espera-se uma efetivação na adoção e prática do modelo inclusionista por meio do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que tornem a acessibilidade e a inclusão de forma consolidadas na sociedade.

Assim, esse modelo estabelece-se para ampliar e assegurar a educação para todas as pessoas, sem distinção e sem limitações, complementando a prática pedagógica. E para isso, o Estado precisa garantir recursos e métodos para que o ensino-aprendizagem traga o modelo inclusionista como forma de garantir o desenvolvimento de competências e habilidades.

Oliveira e Melo (2019), explicam que o uso do Sistema Braille como recurso metodológico torna-se importante para o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem para as pessoas com deficiência visual, permitindo o avanço na inclusão social e no acesso da informação. Assim, é possível garantir a efetivação de um modelo inclusionista com o uso do Sistema Braille desde as etapas iniciais da educação básica até o ensino superior, desenvolvendo a comunicação por meio da escrita e da leitura.

O Sistema Braille contribui para a efetivação desse modelo inclusionista da pessoa com deficiência visual em

todos os processos sociais, possibilitando a apropriação da leitura e da escrita, e conseqüentemente a sua formação como um aluno regular. Além da leitura e da escrita da nossa língua é possível para identificação no código matemático, na música, na informática e no estudo de disciplinas específicas como química e física.

Dessa forma, a inclusão da pessoa com deficiência visual por meio do Sistema Braille e as diversas tecnologias assistivas contribuem para o desenvolvimento educacional e social, favorecendo a troca de conhecimento e de experiências.

Para Silva e Camargo (2017), a aprendizagem por meio do Sistema Braille possibilita englobar atividades com outros recursos, como o uso do soroban, de softwares leitores para computadores e smartphones, como o DOSVOX, bem como materiais para as transcrições tinta-braille/braille-tinta. Assim, esses recursos adotados como tecnologias assistivas favorecem, além do desenvolvimento educacional, a manutenção e a efetivação das relações sociais, tornando a pessoa com deficiência visual mais independente.

Nesse sentido, permitindo a leitura e a escrita e conseqüentemente a comunicação e o acesso ao conhecimento, o Sistema Braille contribui para a inclusão da pessoa com deficiência visual na vida social, agregando novos recursos para o uso cotidiano. Dessa forma, Viginheski et al. (2014), ressaltam que a inclusão abrange todas as pessoas, criando iguais oportunidades de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento, à construção da identidade e ao exercício da cidadania.

Assim, o Sistema Braille torna-se uma importante metodologia no processo educacional, incluindo a pessoa com deficiência visual e proporcionando autonomia e independência no processo de ensino/aprendizagem.

Essa independência tem como resultados a efetivação da comunicação com a troca de conhecimento e informação e a socialização de forma igualitária, como processos fundamentais para as relações sociais.

Dessa maneira, por meio dos métodos de ensino e de aprendizagem do Sistema Braille, com adoção de tecnologias assistivas e aplicação na leitura e escrita, na

música, na informática, possibilitando a comunicação e a interação social, a sociedade desencadeou contextos de transformação com a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência visual, promovendo uma educação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Braille consiste em um código de sinais em relevo, reconhecido universalmente por permitir a comunicação para pessoas com deficiências visual, utilizando a percepção tátil para a leitura e a escrita. Surgiu da necessidade de se comunicar e da vontade de conhecer o mundo e ter acesso à cultura, por meio do aperfeiçoamento de técnicas e de formas de leituras que ainda não permitiam a total autonomia das pessoas cegas ou com baixa visão.

Compreende-se que o Sistema Braille possibilitou a inclusão de pessoas com deficiência visual na sociedade por meio da informação e do conhecimento, destacando a importância no desenvolvimento social e cultural, permitindo acesso a aprendizagem e quebrando barreiras.

Assim, a adoção do Sistema Braille permite o acesso a leitura e a escrita, como um avanço na luta pela igualdade de condições, na acessibilidade e pelo exercício da cidadania.

Nesse sentido, o desenvolvimento do Sistema Braille, que além da leitura permitiu a escrita, possibilitou principalmente a inclusão da pessoa com deficiência visual na sociedade. Essa inclusão abre caminhos para que, mesmo com a limitação da visão, a pessoa com deficiência visual conquiste o seu espaço na sociedade, como nos processos educacionais, no mercado de trabalho e na integração das relações sociais. O Sistema Braille contribuiu para a percepção do mundo, para a aquisição da informação e da comunicação, e sobretudo para que a pessoa com deficiência visual construa conhecimento juntamente com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. M.; SILVA, A. L. da; SOUZA, M. A. de. O sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura

- e a escrita por pessoas cegas. InFor, Inov. Form., **Rev. NEaDUnesp**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 49-71, 2019.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FERREIRA, M. R. R.; BATISTA, P. V. **Formação de leitores na sociedade da informação: o que dizem as pesquisas recentes?** *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 37, n. 76, p. 41-58, 2019.
- LEMOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. **O Sistema Braille no Brasil**. *Benjamin Constant*, ano 20, edição especial, p. 23-28, nov. 2014.
- MACHADO, E. V. **A importância do (re) conhecimento do Sistema Braille para a humanização das políticas públicas de inclusão**. *International Studies on Law and Education*, v. 9, p. 49-54, 2011.
- MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- NICOLAIEWSKY, C. A.; CORREA, J. **Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 229-244, maio/ago. 2008.
- OLIVEIRA, J. J. A. B. de; MELO, J. C. de. **Sistema Braille no processo de ensinoaprendizagem das pessoas com deficiência visual: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 4, ed. 10, v. 13, p. 63 - 73, out. 2019.
- SILVA, M. R. da; CAMARGO, E. P. de. **O uso do braille por alunos cegos: dificuldades e outras implicações para o processo de ensino e aprendizagem de Física**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11. 2017. Anais eletrônicos [...] Florianópolis, SC: UFSC, 2017.
- SOUZA, J. B. **Cegueira, acessibilidade e inclusão: apontamentos de uma trajetória**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. 3, p. 564-571, jul./set. 2018.
- VICARI, P. L.; GUARIENTI, D. B.; FORNECK, K. L.; MARTINS, S. N. **Ensinar a ler em diferentes áreas do conhecimento: o que pensam os professores sobre o ensino da compreensão leitora?** *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 37, n. 77, p. 129-143, 2019.
- VIGINHESKI, L. V. M.; FRASSON, A. C.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. **O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rubens Xavier Filho



Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Camilo Castelo Branco no ano de 2009 e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos no ano de 2013; Docente ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Professora Maria Aparecida Lara Coiado e Docente de ensino Básico II na Escola Estadual Professor Luiz Rosanova.

RESUMO

Este Artigo fundamenta-se em uma revisão teórica dos conceitos da Música na Educação Infantil. Com finalidade da pesquisa foi analisar as contribuições que o ensino de música pode propiciar no desenvolvimento das crianças e a forma como é utilizada pelos educadores que atuam nesta faixa etária e tem como propósitos: verificar a importância do aprendizado de música na socialização e aprendizagem, compreender a dinâmica do ensino de música nas escolas, entender as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho nesta fase da escolarização e analisar as contribuições que o ensino de música pode propiciar no desenvolvimento das crianças na educação infantil. O estudo revela a experiência com a música na educação infantil e representa como a mesma pode auxiliar no desenvolvimento infantil. Baseando-se na importância do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, este artigo utiliza como ferramenta pedagógica a música e tem um problema de como distinguir os aspectos mais compatíveis que o ensino conjugado com a música pode proporcionar às crianças, compreender formas de interação com a música e os demais eixos de trabalho, a música auxilia em diversas atividades pedagógicas. A metodologia de pesquisa utilizada neste artigo foi bibliográfica, com pesquisas realizadas através de artigos acadêmicos, livros, periódicos e revistas.

PALAVRAS- CHAVE: Educação Infantil; Educação e Música; Ensino.

ABSTRACT

This article is based on a theoretical review of the concepts of Music in Early Childhood Education. The research aims to analyze the contributions that music education can provide to children's development and how it is used by educators working with this age group. Its objectives are: to verify the importance of music learning in socialization and learning; to understand the dynamics of music education in schools; to understand the ways music interacts with other areas of work at this stage of schooling; and to analyze the contributions that music education can provide to children's development in early childhood education. The study reveals the experience with music in early childhood education and shows how it can aid in child development. Based on the importance of child development in early childhood education, this article uses music as a pedagogical tool and addresses the problem of how to distinguish the most compatible aspects that teaching

combined with music can provide to children, understand forms of interaction between music and other areas of work, and how music assists in various pedagogical activities. The research methodology used in this article was bibliographic, with research conducted through academic articles, books, periodicals, and magazines.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Music Education; Teaching.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é demonstrar como a Música pode facilitar o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, o presente trabalho pretende relatar, através da bibliografia consultada, como a ludicidade presente na Música pode viabilizar a interação das crianças e qual é o papel da Música em relação à esta interação, inerente à rotina nas escolas de Educação Infantil.

Assim, esta pesquisa tenciona verificar se a Música pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil no sentido de proporcionar a interação entre as crianças integrantes de um mesmo grupo, além de auxiliá-las em sua comunicação, expressividade e facilitar que possam demonstrar seus sentimentos, emoções, anseios e preocupações, permitindo que possam comunicar-se entre si e com a professora com desenvoltura e naturalidade, utilizando-se da Música como um meio para tal.

Os objetivos específicos desse estudo foram: Tentar entender os fatores favoráveis do ensino de música para crianças na faixa de idade que abrange a Educação Infantil; Verificar a forma como a música pode contribuir para a aprendizagem das demais atividades pedagógicas ministradas na Educação Infantil; Analisar como a música pode contribuir para o desenvolvimento das crianças que compõem a faixa etária pertencente à Educação Infantil.

O texto deste trabalho foi organizado de forma a mostrar a perspectiva de utilizar a música como ferramenta pedagógica importante para o desenvolvimento educacional e pessoal das crianças que estão começando a trilhar a estrada do conhecimento.

1 - O QUE É MÚSICA

Música é linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no continuum espaço-tempo. Falar sobre os parâmetros do som não é, obviamente, falar sobre música, as características dos sons não são, ainda, a própria música.

Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios. Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses relacionamentos estejam muito presentes na produção musical com o qual nos relacionamos cotidianamente.

Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio.

A Música, arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo vem sendo cultivada desde as mais remotas eras.

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem (GAINZA, 1988, p. 36).

Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras (a expressão paisagem sonora foi criada pelo compositor e educador canadense

Murray Schafer para referir-se a todos os sons, de qualquer procedência, que fazem parte do ambiente sonoro de determinado lugar): a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença, seu ser e estar, integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta.

2 - A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação, como um processo global, progressivo e permanente, necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originários dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado.

A diversidade na prática docente no ensino da Educação Infantil, percebesse o quanto o lúdico se faz necessário no processo ensino-aprendizagem de crianças da faixa etária dos 4 e 5 anos, como elemento facilitador e estimulante, visto que o mesmo é intrínseco das crianças e, por meio dele, o desenvolvimento e a aprendizagem na infância podem ocorrer de forma natural e prazerosa, sendo portanto, um processo significativo para a criança, que está inserida em uma sociedade em constante mudança e por isso, necessita estar bem preparada para se tornar uma cidadã crítica, ativa, participativa e que seja capaz de lidar e resolver as mais diversas situações problemas que possam surgir em seu cotidiano.

A música pode contribuir, tornando o ambiente escolar mais agradável e alegre, ajudando na socialização das crianças com seu grupo escolar, principalmente na Educação Infantil, em que algumas crianças têm dificuldade de relacionamento ou demonstram certa timidez e inibição e, através da música podem ser estimuladas a participar de diferentes atividades e brincadeiras, contribuindo assim para sua adaptação ao meio escolar e ao seu relacionamento com os colegas.

Neste sentido podem-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como

exemplo: práticas ligadas à música e a dança, pois a música torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno.

A pessoa que passa por uma iniciação musical é mais centrada, atenta e tem raciocínio mais rápido. O processo também auxilia no equilíbrio emocional. O convívio com ritmos e sons pode favorecer ainda o aprendizado de línguas estrangeiras, que exigem rápida adaptação do ouvido a impactos sonoros diferentes. A música pode melhorar a autoestima da criança, ela fica feliz em contato com a música, principalmente quando a criança que se interessa por tocar um determinado instrumento consegue tirar o seu próprio som.

É preciso que os profissionais da Educação Infantil procurem fazer um estudo abrangente sobre as necessidades de sua turma e levar em conta a sociedade na qual está inserida para que assim possam repensar sua prática pedagógica e se enxergarem como pessoas capazes de construir conhecimento em conjunto, de forma significativa para ambos e que considere seus gostos, preferências e habilidades, sentindo-se cidadãos ativos e construtores da história de seu povo e da cultura na qual está inserida, afinal a música é um bem cultural e seu acesso, conhecimento e uso não deve ser privilégio de poucos.

A música pode aumentar o interesse do aluno pela aprendizagem, facilitar a assimilação, descontraí-lo, desenvolver ritmos, tornar a aprendizagem significativa, melhorar a interação e a confiança do indivíduo em si mesmo, estimular o desenvolvimento corporal e ampliar as experiências sensoriais, afetivas e intelectuais.

Ela é um poderoso recurso por meio do qual pode-se criar situações onde os alunos tornam-se sensíveis, adaptados, produtivos e felizes. Através da música o educador tem uma forma privilegiada de alcançar seus objetivos, podendo explorar e desenvolver características no aluno. O trabalho pedagógico que se utiliza da música, buscando novas formas de ensinar propicia à criança a afirmação de sua identidade, domínio, controle, desenvolvimento da parte afetiva, cognitiva, motora e

social, além de acuidade visual e auditiva, bem como memória e atenção, criatividade e capacidade de comunicação.

O ensino da música deve ser considerado na educação escolar da mesma forma que outras áreas do conhecimento, como a Matemática, a Língua Portuguesa, a História, etc., a escola é uma instituição na qual pode desenvolver a musicalização, sendo instituído e adquirido.

Faz-se necessário também que a música não seja utilizada pelos educadores como fonte de recreação aos alunos, pois estarão banalizando um riquíssimo recurso cultural e social.

A Música deve ser utilizada para ampliar a linguagem oral e corporal das crianças, de forma socializadora e não discriminadora. É preciso que o professor desenvolva a música em vários momentos do dia, porém não de forma rotineira e automática. Devemos dar à criança oportunidade de viver a música, apreciando, cantando e criando som.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) vem dar essa garantia na medida em que torna o conhecimento artístico obrigatório no currículo do Ensino Fundamental. Isso requer um maior interesse por parte da escola e dos professores pelo ensino da música na escola.

Já na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional, documento do Ministério da Educação e do Desporto, de 1998, em consonância com a LDB 9394/96, concebido como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, propõe que:

O trabalho com Música fundamenta-se em estudos de pesquisadores e estudiosos que vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de ser, perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo[...], de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que

também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (RCNEI, 1998 p. 48)

A música está presente em diversas atividades da vida humana, e, em relação à Educação Infantil podemos senti-la em vários momentos como hora do lanche, nas comemorações escolares como danças, nas recreações e festividades em geral, porém não apenas na escola a música faz parte da vida dos pequeninos.

No âmbito familiar também está presente através, principalmente, da televisão, nos programas infantis que são assistidos na companhia de pais, irmãos, avós e outros membros da família.

A música faz parte da vida das crianças em várias situações diferentes desde o ventre da mãe, pode-se assim falar, pois muitas delas cantam para seus filhos desde o momento da gestação. É uma forma de estarem mais ainda conectadas aos seus bebês e em relação a isso o RCNEI explica que:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (RCNEI, 1998, p.51).

O professor, ao introduzir o ensino da música em suas aulas, deve estar consciente que já existe um conhecimento anterior e individual de cada criança daquele ambiente escolar, e ao ter essa consciência, o professor deve buscar, de forma atrativa, incentivar cada criança a mostrar o que já sabe sobre música, ou por meio de joguinhos, ou até mesmo através de perguntas como: o que é a música para você, ou eu começo a frase e você acaba: gosto de música porque... e assim por diante.

Desta forma, o professor saberá exatamente como direcionar suas aulas e incentivar mais e mais cada criança pelo aprendizado da música. O envolvimento do ser humano com a música deve acontecer desde a mais tenra idade.

A música não está, de forma mais concisa, inclusa nos projetos pedagógicos de muitas escolas. Na realidade, surge, em alguns momentos, como uma disciplina ou ferramenta, porém ligada às artes. Sabe-se que pouca, ou por que não falar, nenhuma formação específica existe nos professores que ministram essas aulas e que, a música, muitas vezes, é apenas reproduzida de forma, pode-se falar, mecânica na hora do lanche (meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer...), canções específicas sobre datas comemorativas, como o Dia das Mães, por exemplo, etc.

Não estamos aqui desvalorizando ou tirando o mérito dessa forma de inserir a música na Educação Infantil, mas cremos que há necessidade de haver um contexto mais claro e um foco mais direto para a atividade musical na Educação Infantil. Em relação a isso, Souza (2000) explica:

Ao incluir objetivos, justificativas, experiências e condições de ensino aprendizagem resultantes de uma reflexão profunda, num diálogo permanente com a realidade sociocultural, os relatos apontam elementos importantes relacionados às práticas pedagógicas de sala de aula, como, por exemplo, a sua transformação numa ação pedagógica significativa (SOUZA, 2000, p. 164).

O que precisa ser explicado às crianças é porque, por exemplo, na hora do lanche canta-se sempre a mesma música. Ensinar música é ensinar a ter uma percepção aguçada sobre o mundo ao redor. A música que aqui está sendo mencionada (meu lanchinho) pode ser trabalhada com as crianças, logo após o lanche. O professor pode pedir para que todos pensem em mudar a letra da música. Esse será um exercício que as crianças adorarão porque terão a oportunidade de mostrar seus dotes criativos e desta forma, entenderem que em se tratando de música, tudo pode ser alterado, mudado de acordo com o sentimento de cada um.

O objetivo e o significado da inserção do ensino de música na Educação Infantil é favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, e não fazer deste ensino uma atividade mecânica apenas. É preciso que se planeje e

explore as múltiplas possibilidades que a música traz em si, para o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é um dos caminhos facilitadores para esse desenvolvimento, além de possibilitar também a socialização dessas crianças, visto que, na faixa etária dos 4 e 5 anos de idade, na Educação Infantil, a criança se encontra em um processo de ensino-aprendizagem que a coloca em contato com os colegas e a professora, além de vários adultos de seu convívio escolar, surge a necessidade intrínseca de comunicação, sendo que este mesmo processo pode ocorrer mais facilmente através da utilização da Música, que, com seu caráter lúdico, constitui-se como elemento viabilizador da socialização e também estimulante da expressividade e comunicação das crianças.

Deve-se lembrar sempre que as crianças da educação infantil estão em progressivo desenvolvimento e para isso devem ser estimuladas para que a aprendizagem seja bem mais facilitada.

As crianças aprendem a perceber, a sentir e a ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. As atividades que buscam valorizar a linguagem musical e que destacam sua autonomia, valor expressivo e cultural (jogos de improvisação, interpretação e composição), permitem um amplo desenvolvimento à criança na Educação Infantil.

A música utilizada como ferramenta pedagógica é entendida por muitos autores pesquisados como fator extremamente importante para o desenvolvimento infantil e humano.

Conclui-se, que a Música constitui-se como um rico recurso através do qual o professor pode viabilizar a socialização entre as crianças de um grupo, permitindo que se comuniquem de forma natural e prazerosa, demonstrando seus sentimentos com segurança e sentindo-se cada vez mais parte deste grupo, no qual

possam opinar e se expressar com desenvoltura, sendo que até mesmo as crianças mais tímidas podem se sentir membros de uma turma e, como integrantes ativos, dela participar em todas as ocasiões, facilitando, assim, a interação entre as crianças, assim como se observa em toda a pesquisa teórica e bibliografia consultada no presente estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

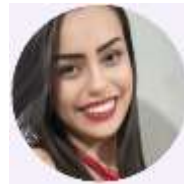
- AKOSCHKY, Judith. Prefácio. In: BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- ALMEIDA, Renato. **A História da música brasileira**. Universidade do Texas, F. Briguiet:1926.
- BETTI, L. C. N.; SILVA, D. F. da; FERNANDES, F. F. de. **A Importância da Música para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança**. Revista Interação, v. 1, n. 2, 12 ed., 2013, ano VII.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas de formação integral da criança**. Petrópolis: RJ, 2003.
- DUCOURNEAU, Gérald. **Introdução à musicoterapia**. São Paulo: Manole, 1984.
- ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. **A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil**. Assis Chateaubriand – 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense –CTESOP/CAEDRHS. PR 2002.

- FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis Chateaubriand – 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS. Pr, 2001.
- FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MÁRSICO, L. O. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MED, Bohumil. **Teoria da Música.** 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.
- NEGRINE, A. S.. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica.** Revista Perfil, ESEF/UFRGS, v. I n. 01, p. 04-12, 1997.
- OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. **A música na creche.** In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua.** São Paulo: EDUC, 2002.
- SAVIANI, Revista presença pedagógica. **A importância da música no desenvolvimento infantil.** p.17, 2004.
- SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOUZA, Jussara (Org.). **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.
- STEFANI, Gino. **Para entender a música.** Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- XIMENES, Sergio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa.** 2. ed. São Paulo, Ediouro, 2000.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Daniella Pereira Da Silva

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Professor de Ensino Fundamental I - na EMEF Padre Chico Falconi.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, destacando sua relevância no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças. A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica de autores que discutem a ludicidade como ferramenta pedagógica essencial. Verificou-se que, quando bem planejadas, as práticas lúdicas contribuem significativamente para a construção do conhecimento, promovendo maior engajamento dos alunos, além de favorecerem a criatividade, a resolução de problemas e a cooperação entre os pares. A ludicidade, portanto, não deve ser vista como uma atividade meramente recreativa, mas como um componente estruturante das práticas educativas. Conclui-se que a inserção intencional de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar é fundamental para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Educação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of games and play in the teaching-learning process in Early Childhood Education and Elementary School (Cycle I), highlighting their relevance for children's cognitive, motor, affective, and social development. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review of authors who discuss playfulness as an essential pedagogical tool. The study found that, when well-planned, playful practices significantly contribute to knowledge construction by promoting greater student engagement, as well as fostering creativity, problem-solving skills, and peer cooperation. Play, therefore, should not be seen merely as a recreational activity, but as a structuring component of educational practices. It is concluded that the intentional integration of games and play into the school routine is essential for meaningful learning and for the child's holistic development.

Keywords: Games; Play; Education.

INTRODUÇÃO

Os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na infância como formas naturais de expressão, socialização e aprendizado. No contexto educacional, essas práticas lúdicas vêm sendo cada vez mais reconhecidas como ferramentas pedagógicas potentes, capazes de estimular o desenvolvimento integral da criança.

No âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, o brincar deixa de ser visto apenas como entretenimento, ganhando status de estratégia educativa que favorece a aprendizagem significativa, a construção do conhecimento e a formação de habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

Diversos autores, como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, destacam a importância do lúdico na mediação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, reafirmando o papel do professor como organizador de experiências ricas e intencionais por meio do jogo.

Apesar da crescente valorização das práticas lúdicas nas políticas públicas e nos documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muitos desafios ainda se impõem à sua efetiva implementação nas escolas. Entre eles, destacam-se a formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não contempla a ludicidade como parte essencial da prática pedagógica; a falta de recursos e espaços adequados; e a visão ainda resistente de que o brincar seria uma atividade de menor valor em relação aos conteúdos considerados "formais". Tais obstáculos dificultam a inserção consciente e planejada de jogos e brincadeiras

nas propostas curriculares, comprometendo seu potencial educativo.

Diante desse cenário, justifica-se a realização desta revisão bibliográfica com o intuito de aprofundar a discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral é compreender como a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) identificar os principais fundamentos teóricos que embasam o uso do jogo e da brincadeira na educação; (b) analisar as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento infantil; e (c) refletir sobre os desafios e possibilidades para a inserção do lúdico nas práticas pedagógicas cotidianas.

1 – A LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

Os jogos e as brincadeiras sempre ocuparam um espaço importante na infância, representando meios de expressão, socialização e aprendizado. Segundo Piaget (1998), o jogo está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e à construção do pensamento simbólico, sendo uma atividade natural da criança.

Vygotsky (1991), por sua vez, destaca o papel da interação social no desenvolvimento, considerando o brincar como um espaço em que a criança internaliza normas sociais e desenvolve funções psicológicas superiores, com destaque para a linguagem e o pensamento.

Autores contemporâneos reafirmam a relevância do brincar como instrumento pedagógico nas práticas escolares. Kishimoto (2011) argumenta que a brincadeira deve ser parte integrante da rotina escolar, pois permite que a criança desenvolva competências cognitivas e afetivas de maneira integrada. Para a autora, o jogo educativo não é apenas um momento de descontração, mas uma estratégia didática capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, por meio dos Campos de Experiência, e valoriza práticas lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, há um descompasso entre o que preconizam os documentos oficiais e o que é efetivamente praticado nas escolas, muitas vezes por falta de formação adequada dos professores ou pela sobrecarga de conteúdos considerados formais.

Pesquisas mais recentes, como as de Araújo e Madeira (2022), mostram que os jogos digitais vêm ganhando espaço como ferramentas educacionais, especialmente na Educação Infantil, promovendo a aprendizagem de forma interativa e envolvente. Os autores ressaltam, no entanto, que o uso efetivo desses recursos depende da mediação qualificada do professor e de condições estruturais que nem sempre estão disponíveis nas escolas públicas.

Outro estudo relevante é o de Sandini e Paz (2023), que analisam como a ludicidade contribui para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles observam que jogos pedagógicos, quando bem planejados, favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, além de estimular a participação ativa dos alunos e fortalecer os vínculos afetivos com o processo de aprender.

Ferreira e Faustino (2021) destacam a utilização de jogos no ensino de Matemática como uma estratégia eficaz para promover a compreensão de conceitos abstratos. Em suas análises, os autores mostram que o lúdico facilita a aprendizagem de conteúdos como números, operações e medidas, ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

No contexto da contação de histórias associada a jogos digitais, Lopes, Almeida e Pimentel (2021) observaram que tais recursos, além de ampliarem o repertório linguístico das crianças, promovem maior engajamento nas atividades pedagógicas. O uso de personagens conhecidos e enredos interativos contribui para a construção de sentido e para o desenvolvimento da narrativa oral.

Assis et al. (2015) analisam a importância do protagonismo infantil nas brincadeiras, destacando que a criança não é apenas receptora de estímulos, mas também criadora de regras e de significados nos jogos. Para os autores, o espaço da brincadeira deve permitir a livre expressão e a construção de identidade, promovendo autonomia e criatividade.

A intencionalidade pedagógica é um aspecto central na discussão sobre o uso de jogos e brincadeiras em sala de aula. Segundo Kramer (2007), o professor precisa ter clareza dos objetivos de aprendizagem e planejar atividades lúdicas que dialoguem com os conteúdos curriculares, de forma a garantir a articulação entre brincar e aprender. Sem esse planejamento, o lúdico corre o risco de se tornar uma prática vazia de sentido pedagógico.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores é a falta de formação específica sobre o uso da ludicidade como estratégia pedagógica. De acordo com Oliveira (2019), muitos cursos de licenciatura ainda tratam o brincar de forma superficial, o que reflete na insegurança dos docentes em utilizarem jogos de maneira sistematizada no cotidiano escolar.

Além da formação, a infraestrutura das escolas também representa um entrave significativo. A escassez de materiais adequados, a falta de espaços apropriados para brincadeiras e a ausência de recursos tecnológicos limitam as possibilidades de implementação de práticas lúdicas mais ricas e diversificadas (FREIRE; FREIRE, 2018).

Mesmo diante dessas dificuldades, há experiências exitosas que demonstram o potencial transformador do lúdico. Carvalho (2020) relata práticas desenvolvidas em uma escola pública onde jogos tradicionais foram ressignificados a partir de temas transversais, promovendo aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento e fortalecendo os vínculos entre os alunos.

As contribuições dos jogos e brincadeiras não se restringem apenas aos aspectos cognitivos. Segundo Santos e Barbosa (2021), o brincar também tem papel fundamental no desenvolvimento emocional e social da

criança, promovendo o respeito às regras, o trabalho em grupo e a empatia. Essas habilidades são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática.

O brincar também se mostra um importante instrumento de inclusão. Para Silva (2018), jogos adaptados possibilitam que crianças com deficiência participem ativamente das atividades escolares, favorecendo a construção de uma escola mais justa e acolhedora. A ludicidade, nesse caso, funciona como ponte entre as diferenças, contribuindo para a equidade no processo educativo.

A mediação docente, como já afirmado, é fator determinante para o sucesso das práticas lúdicas. Vygotsky (1991) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual a criança, por meio da interação com o outro mais experiente — geralmente o professor —, é capaz de realizar tarefas que não faria sozinha. Nesse sentido, o jogo se apresenta como um contexto privilegiado para essa mediação.

Por fim, estudos indicam a necessidade de avaliações mais sistemáticas sobre o impacto do brincar na aprendizagem.

2 – JOGOS E BRINCADEIRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INSERÇÃO DO LÚDICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS

A ludicidade, expressa por meio de jogos e brincadeiras, constitui elemento central no desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Trata-se não apenas de momentos de diversão, mas de espaços ricos para aprendizagem cognitiva, social, afetiva e motora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece esse valor, ao afirmar que as crianças devem “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros [...] ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais [...] experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017).

No entanto, a inserção consistente do lúdico no cotidiano escolar enfrenta uma série de desafios. Estes envolvem desde concepções teóricas e formação docente até questões estruturais, de avaliação e organização escolar. Por outro lado, as possibilidades são igualmente múltiplas, abrindo espaço para práticas pedagógicas inovadoras que favorecem o protagonismo infantil, a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa.

Teorias do desenvolvimento, como as de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, oferecem bases para compreender o papel do brincar. Piaget enfatiza que o jogo é uma via para que a criança explore o mundo, teste hipóteses e internalize regras (PIAGET, 1978).

Para Vygotsky, o brincar – especialmente o jogo simbólico – promove o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da zona de desenvolvimento proximal, possibilitando que a criança realize, com mediação, aquilo que ainda não consegue de modo autônomo (VYGOTSKY, 1991).

Além disso, autores contemporâneos têm destacado a importância da ludicidade como metodologia ativa. Segundo Kasai, Lima e Prodócimo (2022), muitas práticas pedagógicas com jogos nos anos iniciais são aplicadas com fins utilitários – como apoio ao ensino de conteúdos – mais do que pelo valor intrínseco do brincar.

Na Educação Infantil, pesquisadores como Silva (2016) mostram que jogos e brincadeiras favorecem a concentração, a autonomia, a interação social e a criatividade. Tais benefícios apontam para o lúdico como uma ferramenta que estimula o desenvolvimento integral da criança em diferentes aspectos.

Um dos principais potenciais do lúdico é promover aprendizagem significativa, uma vez que permite que o aluno construa saberes em contextos que fazem sentido para ele. A liberdade para explorar, errar, imaginar e interagir favorece a internalização de conteúdos de maneira mais profunda do que por meio de repetições mecânicas (KISHIMOTO, 2010).

Outro aspecto importante é o desenvolvimento de competências socioemocionais. Jogos colaborativos e

brincadeiras em grupo sensibilizam as crianças para habilidades como empatia, regulação emocional, respeito às regras e cooperação, fundamentais no convívio escolar (MENDONÇA; RANGEL, 2020).

O lúdico também favorece a interdisciplinaridade. Jogos que envolvem linguagem, matemática, artes ou ciências permitem integrar diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação curricular. Segundo Santos e Pereira (2021), o uso de jogos pedagógicos potencializa a aprendizagem por meio da articulação de saberes.

Para além dos benefícios cognitivos e sociais, há contribuição significativa para o desenvolvimento motor, especialmente na Educação Infantil. Atividades lúdicas que envolvem movimento, manipulação de objetos e coordenação são essenciais para a maturação de habilidades corporais, que sustentam aprendizagens futuras (SILVA; NOBRE, 2020).

Um dos desafios centrais refere-se à formação docente. Muitos professores não possuem formação inicial ou continuada suficiente para planejar, organizar e mediar jogos e brincadeiras com intencionalidade pedagógica. Para Kasai, Lima e Prodócimo (2022), isso contribui para que o lúdico seja visto como atividade secundária na escola.

Outro desafio é o tempo e a carga curricular. À medida que aumenta a pressão por resultados em avaliações externas, o lúdico tende a ser sacrificado em favor de aulas mais conteudistas. Essa tensão entre metas institucionais e a flexibilidade necessária para o brincar é recorrente no cenário educacional (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

As condições estruturais da escola também impõem obstáculos. A ausência de espaços adequados, a falta de materiais, o grande número de alunos por sala e a escassez de apoio institucional dificultam a efetivação de práticas lúdicas no cotidiano pedagógico (CARDOSO; SANTOS, 2024).

A avaliação tradicional aparece como mais um entrave. Quando o modelo de avaliação privilegia apenas o desempenho em provas, o brincar pode ser desvalorizado.

Avaliar práticas lúdicas exige instrumentos mais sensíveis, que considerem o processo de aprendizagem e não apenas o produto final (FERREIRA, 2023).

Existe também uma concepção equivocada, presente em algumas práticas, de que o lúdico é menos sério ou menos produtivo. Tal visão subestima o potencial educativo das brincadeiras, limitando sua presença no planejamento pedagógico (SANTOS et al., 2024).

Primeiramente, é essencial investir em formação docente que contemple teoria e prática do lúdico, com base em autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto e outros. Programas de formação continuada devem proporcionar aos professores a capacidade de planejar ações lúdicas com intencionalidade pedagógica (MOURA, 2019).

Em segundo lugar, é necessário reorganizar o tempo escolar, flexibilizando a rotina para que os jogos e as brincadeiras sejam compreendidos como parte integrante do currículo e não como momentos “à parte” (MENDONÇA; RANGEL, 2020).

Também é fundamental garantir ambientes adequados: brinquedotecas, espaços multiuso e materiais diversificados. A infraestrutura deve ser pensada para favorecer o brincar em diferentes contextos e com múltiplas possibilidades (SILVA; NOBRE, 2020).

Outro ponto importante é o apoio institucional. É necessário que as gestões escolares e as políticas públicas valorizem a inserção do lúdico, reconhecendo sua importância pedagógica e destinando recursos financeiros e humanos para isso (KASAI; LIMA; PRODÓCIMO, 2022).

Além disso, o lúdico deve ser visto como instrumento para inclusão e diferenciação pedagógica. Com adaptações adequadas, jogos e brincadeiras podem atender diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas (SANTOS; PEREIRA, 2021).

Por fim, recomenda-se repensar as formas de avaliação. Registros observacionais, portfólios, autoavaliações e rodas de conversa são estratégias mais coerentes para acompanhar o desenvolvimento infantil em contextos lúdicos (FERREIRA, 2023).

Em síntese, jogos e brincadeiras são elementos centrais e insubstituíveis para uma educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental I que busque desenvolvimento integral, aprendizagem significativa e cidadania. Embora existam obstáculos – formativos, estruturais e conceituais –, as possibilidades apontam para caminhos viáveis e férteis de inovação pedagógica.

A superação desses desafios requer compromisso coletivo: de professores, gestores, comunidades escolares e políticas públicas. Ao valorizar o lúdico como parte legítima do processo de aprendizagem, promovemos uma educação mais humana, inclusiva, criativa e transformadora.

3 – JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA E REFLEXIVA

A presença do lúdico na escola, embora amplamente reconhecida em documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2017), ainda se encontra envolta em tensões entre discurso e prática. O brincar, frequentemente valorizado nos níveis iniciais da educação básica, ainda não conquistou a centralidade que merece nas práticas cotidianas de muitas instituições.

Para além do entretenimento, os jogos e brincadeiras constituem linguagens fundamentais da infância. Eles expressam modos de ser e estar no mundo. Como defende Brougère (2008), o brincar é um fenômeno cultural que possibilita à criança reorganizar sua experiência, elaborar sentidos e interagir com a realidade. Assim, pensar o lúdico na escola é reconhecer o direito da criança de se desenvolver plenamente.

A ludicidade não é apenas uma estratégia didática, mas uma forma de viver a infância. Ao reduzir o brincar a uma ferramenta utilitária — usada apenas para “ensinar melhor” ou “atrair atenção” — corre-se o risco de esvaziar seu potencial formativo e simbólico. Nesse sentido, é fundamental que a escola compreenda o lúdico como parte integrante do currículo, e não como uma atividade paralela

(KISHIMOTO, 2011).

O ambiente escolar, marcado por rotinas rígidas e conteúdos fragmentados, muitas vezes se mostra pouco receptivo às manifestações lúdicas. Isso se reflete em práticas pedagógicas que priorizam o rendimento, o controle e a disciplina em detrimento da criatividade, do protagonismo e da espontaneidade infantil (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

O desafio, portanto, está em repensar a organização do tempo, do espaço e das relações escolares, de forma que o brincar seja reconhecido como um direito pedagógico.

Como aponta Sarmento (2005), é preciso considerar as crianças como sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e não apenas receptores passivos do conhecimento. Os jogos e brincadeiras, ao serem inseridos com intencionalidade, abrem espaço para que os alunos expressem suas ideias, formulem hipóteses, dialoguem e construam saberes em interação com o outro.

Um aspecto relevante é o papel mediador do professor. Ao contrário da ideia de que no brincar o adulto deve se ausentar, a mediação consciente potencializa as experiências lúdicas.

Vygotsky (1991) já destacava a importância da interação social no processo de aprendizagem. O educador pode e deve organizar ambientes provocadores, propor desafios, observar e intervir respeitando a autonomia infantil.

Outro ponto importante refere-se à diversidade dos jogos e brincadeiras. Elas variam de acordo com o contexto sociocultural, a faixa etária, o gênero e as condições físicas das crianças. Portanto, uma prática pedagógica sensível ao lúdico precisa considerar essas diferenças, valorizando tanto os jogos tradicionais quanto as inovações trazidas pelas próprias crianças (SANTOS; PEREIRA, 2021).

A ludicidade também promove o desenvolvimento de habilidades múltiplas. Cognitivamente, contribui para o raciocínio lógico, resolução de problemas e criatividade. Socialmente,

estimula cooperação, empatia e negociação de regras. Do ponto de vista afetivo, fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento (MOURA, 2019). Tudo isso converge para uma aprendizagem mais integral e contextualizada.

No entanto, a presença efetiva do lúdico nas escolas exige políticas públicas que sustentem essa perspectiva. É necessário garantir infraestrutura adequada, materiais diversificados, formação continuada para os docentes e tempos pedagógicos mais flexíveis (FERREIRA, 2023). Sem esses elementos, o brincar corre o risco de ser limitado a datas comemorativas ou momentos esporádicos.

A avaliação da aprendizagem também precisa acompanhar essa concepção. Avaliar o brincar não significa quantificar comportamentos ou resultados, mas compreender processos. Observações, registros descritivos, portfólios e rodas de conversa são instrumentos que valorizam a trajetória da criança, sua participação, suas descobertas e seus modos de ser e aprender (CARDOSO; SANTOS, 2024).

Além disso, a ludicidade pode ser um caminho potente para a inclusão. Crianças com deficiência, por exemplo, muitas vezes se expressam com mais liberdade e segurança em ambientes lúdicos, onde o erro é aceito e as regras podem ser ajustadas conforme as necessidades do grupo. Isso contribui para uma escola mais justa e democrática (SILVA; NOBRE, 2020).

Em tempos de crescente digitalização e aceleração da vida, o brincar também assume um papel de resistência. Permitir que as crianças brinquem, experimentem, inventem e se conectem com o corpo e com os outros é uma forma de cuidar da saúde emocional e mental na infância. A escola, como espaço coletivo de formação, deve se comprometer com essa missão (SANTOS et al., 2024).

Do ponto de vista curricular, integrar o lúdico implica romper com visões reducionistas da aprendizagem. A fragmentação por disciplinas e a centralidade do livro didático devem dar lugar a projetos interdisciplinares, situações-problema, oficinas e sequências didáticas que envolvam jogos, simulações, dramatizações e outros recursos criativos (KISHIMOTO, 2011).

Ressalta-se ainda a importância da escuta sensível do professor. Observar como, com quem e do que as crianças brincam oferece pistas sobre seus interesses, angústias e conhecimentos prévios. O planejamento pedagógico, nesse sentido, deve dialogar com essas experiências, acolhendo-as

como ponto de partida para o ensino (BRASIL, 2017).

Não se trata de transformar a escola em um espaço de recreação permanente, mas de reconhecer que o brincar é um direito e um recurso pedagógico legítimo. O equilíbrio entre intencionalidade e liberdade, entre orientação e autonomia, é o que torna o lúdico verdadeiramente educativo (MENDONÇA; RANGEL, 2020).

Em conclusão, os jogos e brincadeiras, quando compreendidos em sua complexidade, contribuem para uma escola mais significativa, criativa e comprometida com o desenvolvimento humano. Para que isso aconteça, é necessário repensar concepções, práticas, estruturas e políticas, assumindo o lúdico não como acessório, mas como essência do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a importância dos jogos e brincadeiras como ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A inserção do lúdico nas práticas pedagógicas cotidianas promove não apenas o aprendizado de conteúdos curriculares, mas também contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

No entanto, apesar do reconhecimento teórico da relevância do brincar, a efetiva aplicação dessa abordagem enfrenta desafios práticos, entre eles a rigidez da organização escolar, o excesso de conteúdos programáticos e a falta de formação adequada para os professores. Essas dificuldades acabam por restringir o tempo e o espaço destinados às atividades lúdicas, reduzindo seu potencial transformador e limitando o protagonismo infantil.

Outro aspecto importante é a necessidade de um olhar atento e sensível dos educadores, que devem atuar como mediadores, equilibrando a liberdade e a orientação durante as atividades lúdicas. Essa mediação possibilita que o brincar ultrapasse o caráter recreativo para se tornar uma prática educativa, capaz de valorizar a diversidade cultural, as habilidades individuais e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, para que o lúdico se torne uma prática constante e efetiva, é fundamental que as políticas públicas garantam condições adequadas, como infraestrutura apropriada, materiais diversificados e formação continuada dos profissionais da educação. A avaliação, por sua vez, deve ser compreendida como um processo que valoriza o percurso e a experiência das crianças, reconhecendo múltiplas formas de expressão e aprendizagem.

Assim, a valorização dos jogos e brincadeiras no contexto escolar configura-se como uma estratégia indispensável para a construção de uma educação mais humanizada, democrática e inclusiva. A implementação consciente e intencional do lúdico nas práticas pedagógicas favorece o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com criatividade, autonomia e senso crítico.

Portanto, a promoção do brincar nas instituições educacionais não deve ser vista como uma atividade acessória, mas sim como um direito fundamental e um componente estruturante do processo educativo, que contribui para a formação de sujeitos ativos, participativos e em constante construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.; MADEIRA, L. **Jogos digitais na Educação Infantil: mediação e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. 1-15, 2022.

ASSIS, P. et al. **Protagonismo infantil nas brincadeiras: autonomia e criatividade**. Cadernos de Pedagogia, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, G. **O brincar e a cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, R.; SANTOS, V. **Avaliação e ludicidade: desafios e perspectivas**. Revista Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 135-149, 2024.

- CARVALHO, L. **Práticas lúdicas na escola pública: um estudo de caso**. Revista de Educação, v. 45, p. 112-130, 2020.
- FERREIRA, A. **Avaliação em contextos lúdicos: possibilidades e limites**. Educação em Foco, v. 18, n. 1, p. 23-39, 2023.
- FERREIRA, T.; FAUSTINO, M. **Jogos no ensino da Matemática: uma abordagem lúdica para conceitos abstratos**. Matemática em Foco, v. 14, n. 2, p. 78-89, 2021.
- FREIRE, J.; FREIRE, M. **Infraestrutura escolar e práticas lúdicas: um estudo em escolas públicas**. Revista de Educação Pública, v. 29, n. 1, p. 90-104, 2018.
- KASAI, L.; LIMA, P.; PRODÓCIMO, M. **Ludicidade e formação docente: desafios contemporâneos**. Revista Pedagógica, v. 22, n. 4, p. 50-67, 2022.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. **Ludicidade e educação: entre a teoria e a prática**. Revista Educação e Realidade, v. 36, n. 1, p. 9-21, 2011.
- KRAMER, S. **O papel do professor nas práticas lúdicas**. Educação e Sociedade, v. 28, n. 98, p. 123-137, 2007.
- LOPES, D.; ALMEIDA, R.; PIMENTEL, F. **Jogos digitais e contação de histórias: impacto no engajamento infantil**. Revista de Tecnologia Educacional, v. 7, n. 3, p. 45-59, 2021.
- MENDONÇA, C.; RANGEL, F. **Competências socioemocionais e ludicidade na escola**. Revista Educação em Debate, v. 24, n. 2, p. 98-113, 2020.
- MENDONÇA, C.; RANGEL, F. **O equilíbrio entre liberdade e intencionalidade no lúdico escolar**. Educação e Cidadania, v. 10, n. 1, p. 30-44, 2020.
- MOURA, S. **Ludicidade e desenvolvimento infantil: bases para a prática pedagógica**. Cadernos de Educação, v. 15, n. 2, p. 76-90, 2019.
- OLIVEIRA, M. **Formação de professores para o uso do lúdico na educação básica**. Revista de Formação Docente, v. 11, n. 3, p. 55-70, 2019.
- OLIVEIRA, M.; SOUZA, L. **Pressões curriculares e o lúdico na escola**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 200-215, 2020.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SANTOS, A. et al. **Ludicidade e saúde emocional na infância**. Revista de Psicologia Escolar, v. 30, n. 1, p. 14-29, 2024.
- SILVA, C. **Inclusão e ludicidade: adaptando jogos para crianças com deficiência**. Revista Inclusão, v. 9, n. 2, p. 101-115, 2018.
- SILVA, C.; NOBRE, R. **Desenvolvimento motor e atividades lúdicas na Educação Infantil**. Revista Movimento, v. 18, n. 3, p. 40-56, 2020.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

"INQUIETO ESTÁ O NOSSO CORAÇÃO": DESEJO, MEMÓRIA E TEMPO NAS CONFISSÕES DE SANTO AGOSTINHO

Vitor Luis Carvalho De Goes

Graduação em História pela Faculdade Unicastelo (Universidade Brasil) (2016), Mestre em Filosofia pela PUC-SP (2019); Professor de Ensino Fund II e Médio – História na EMEF. Professor Fernando de Azevedo.



RESUMO

Este artigo analisa as *Confissões* de Santo Agostinho como itinerário de conversão no qual desejo, memória e tempo se entrelaçam numa narrativa teológico-existencial. Partindo da estrutura em treze livros e do duplo movimento de confissão de pecado e louvor a Deus, examina-se: (a) o gênero literário singular da obra, situada entre autobiografia, oração e tratado teológico; (b) a dinâmica do desejo expressa na fórmula “fizeste-nos para ti e inquieto está o nosso coração enquanto não repousa em ti”; (c) a função da memória e da reflexão sobre o tempo na releitura do passado à luz da graça; e (d) as implicações eclesiais e pedagógicas da confissão agostiniana. Defende-se que, nas *Confissões*, Agostinho não apenas narra a própria vida, mas oferece um modelo de leitura espiritual da existência, em que o sujeito se descobre diante de Deus como história aberta à conversão permanente.

Palavras-chave: Santo Agostinho; *Confissões*; desejo; memória; tempo.

ABSTRACT

This article examines Augustine's *Confessions* as a conversion itinerary in which desire, memory and time are interwoven in a theological-existential narrative. Starting from the thirteen-book structure and from the double movement of confession of sin and praise of God, the paper analyses: (a) the singular literary genre of the work, situated between autobiography, prayer and theological treatise; (b) the dynamics of desire expressed in the famous formula “you have made us for yourself and our heart is restless until it rests in you”; (c) the role of memory and Augustine's reflection on time in the reinterpretation of the past in the light of grace; and (d) the ecclesial and pedagogical implications of the Augustinian act of confessing. It argues that, in the *Confessions*, Augustine does not merely narrate his life, but offers a model of spiritual reading of existence, in which the subject discovers him- or herself before God as a history open to permanent conversion.

Keywords: Augustine; *Confessions*; desire; memory; time.

INTRODUÇÃO

Escritas aproximadamente entre 397 e 400, cerca de uma década após a conversão e já no exercício do episcopado em Hipona, as *Confissões* ocupam lugar central no conjunto da obra agostiniana. A obra, dividida em treze livros, combina o relato da vida de Agostinho desde a infância até os primeiros anos de vida monástica com longas meditações sobre o tempo, a criação e a leitura espiritual do Gênesis.

Desde as primeiras linhas, o texto surpreende pela originalidade: não é uma autobiografia no sentido moderno, centrada na autoafirmação do eu, nem apenas um tratado doutrinal. Trata-se de uma “confissão” em duplo sentido: reconhecimento humilde dos pecados e louvor jubiloso à misericórdia divina. O “eu” agostiniano aparece sempre em diálogo com um “Tu” divino; cada lembrança é imediatamente reconduzida à presença de Deus.

O objetivo deste artigo é apresentar uma leitura das *Confissões* concentrada em quatro eixos: (a) a forma literária e teológica da *confessio* (seção 2); (b) a centralidade do desejo e da interioridade (seção 3); (c) a função da memória e do tempo no processo de conversão (seção 4); e (d) as dimensões eclesiais e pedagógicas da obra (seção 5). Ao final, procura-se mostrar que Agostinho, ao narrar a própria vida, oferece também um método de leitura espiritual da existência humana.

1 - A FORMA DA CONFESSIO: AUTOBIOGRAFIA, ORAÇÃO E TEOLOGIA

1.1. O duplo sentido de “confessar”

O título *Confissões* remete ao verbo latino *confiteri*, que, em Agostinho, mantém dois sentidos complementares: confessar os pecados e confessar, isto é, proclamar, a grandeza de Deus. Ao longo da obra, esses dois movimentos se entrelaçam: quanto mais o autor reconhece a miséria de sua condição, mais se sente impelido a louvar a misericórdia divina; e quanto mais contempla a ação de Deus em sua história, mais claramente percebe a profundidade do próprio pecado.

Esse duplo movimento estrutura os livros autobiográficos (I–IX). Agostinho descreve episódios concretos — o furto das peras, a concupiscência adolescente, a ambição na carreira retórica, a adesão ao maniqueísmo — e, em seguida, transforma cada episódio em ocasião de louvor ou súplica: “Tu estavas comigo, mas eu não estava contigo”; “tu me guiavas sem que eu soubesse”. A narrativa não é neutra: é releitura do passado à luz da fé.

1.2. Um gênero híbrido

As *Confissões* são frequentemente chamadas de “autobiografia espiritual”, mas o termo não dá conta da complexidade do texto. Pelo menos três dimensões se articulam:

1 Narrativa autobiográfica: os livros I–IX seguem, em linhas gerais, o percurso biográfico de Agostinho, da infância em Tagaste à conversão em Milão, passando pelos estudos em Cartago, pela prática da retórica em Roma e Milão e pela influência de figuras como Mônica, Nebrídio, Alípio e Ambrósio. O autor revisita continuamente suas motivações, fracassos e descobertas.

2 Oração contínua: quase todo o texto é formulado na segunda pessoa do singular, dirigido a Deus. Mais do que falar sobre Deus, Agostinho fala com Deus. Isso confere à obra um caráter litúrgico: as *Confissões* podem ser lidas como longa oração na qual o passado é oferecido, o presente é examinado e o futuro é confiado à graça.

3 Reflexão teológico-filosófica: sobretudo nos livros X–XIII, o relato biográfico cede espaço a longas meditações sobre a memória, o tempo, a criação e a interpretação

espiritual da Escritura. Não há ruptura entre “vida” e “doutrina”; a experiência existencial torna-se laboratório para pensar temas centrais da teologia e da filosofia.

Essa hibridização de gêneros é parte da força da obra. Ao entrelaçar narração, oração e reflexão, Agostinho propõe uma forma de discurso teológico que é, ao mesmo tempo, subjetivo e eclesial, existencial e especulativo.

1.3. Estrutura em treze livros e unidade interna

A divisão em treze livros permite perceber uma espécie de movimento em três grandes blocos:

Livros I–IX: relato da vida de Agostinho até a morte de sua mãe, Mônica. O foco está na experiência da inquietude, nas buscas mal orientadas e na lenta descoberta da graça.

Livro X: exame do presente, com ênfase na análise da memória, das tentações e do estado espiritual atual do autor. É uma “confissão” diferente: não mais apenas narrativa do passado, mas radiografia do coração no hoje de Deus.

Livros XI–XIII: meditação sobre o tempo, a criação e o relato dos seis dias em Gênesis. À primeira vista, pode parecer que Agostinho abandona a autobiografia para entrar em exegese; na verdade, ele amplia a confissão, situando sua história pessoal no horizonte mais amplo da história da criação e da salvação.

A unidade da obra é dada justamente por essa passagem do particular ao universal: da história de um indivíduo à meditação sobre o tempo e a criação que envolvem todos. Confessar o próprio percurso torna-se porta para confessar o Deus criador e redentor.

2 - DESEJO E INTERIORIDADE: “FIZESTE-NOS PARA TI”

2.1. O coração inquieto como chave antropológica

A famosa frase do início do Livro I — “fizeste-nos para ti e inquieto está o nosso coração enquanto não repousa em ti” — funciona como tese antropológica de fundo para toda a obra. O ser humano é compreendido como um ser de desejo (*desiderium*),

estruturalmente orientado para Deus. A inquietude não é defeito, mas sinal de transcendência: o coração só se aquieta quando encontra o Bem absoluto.

Nos relatos da juventude, Agostinho mostra como essa inquietude se deforma:

- na busca de prazeres sensuais, sobretudo nas confissões sobre a sexualidade;
- no episódio do furto das peras, em que confessa ter roubado “não por necessidade, mas por amar o próprio furto”: um desejo de transgressão pelo prazer da transgressão;
- na ambição intelectual e profissional, desejando sucesso na carreira retórica mais do que a verdade;
- na adesão ao maniqueísmo, movida pela sede de uma explicação racional do mal e de uma imagem “científica” de Deus.

Em todos esses casos, o desejo é real, mas mal orientado: busca plenitude em bens finitos. A conversão não anula a força do desejo; antes, reorienta-o.

2.2. Conversão como purificação do desejo

Quando descreve o momento da conversão em Milão, no episódio do “toma e lê” (Livro VIII), Agostinho mostra o clímax de um longo processo interior. As leituras neoplatônicas lhe haviam mostrado a existência de uma realidade espiritual superior às coisas sensíveis; a pregação de Ambrósio e o exemplo de amigos convertidos o haviam provocado; mas é o confronto com a própria incapacidade de agir conforme a luz recebida que revela a raiz do problema: o coração dividido.

Ao ouvir a voz de uma criança dizendo “toma e lê” e abrir a carta aos Romanos, Agostinho sente, mais do que entende, que Deus o chama a uma decisão. O texto bíblico toca precisamente a desordem de seus amores. A conversão aparece, então, como purificação do desejo: o mesmo coração inquieto que antes se dispersava em muitos objetos encontra, enfim, uma direção unificadora em Deus.

A célebre exclamação “tarde te amei, beleza tão antiga e tão nova, tarde te amei” explicita essa reorientação. Deus não é um bem qualquer entre outros; é a Beleza que, uma

vez encontrada, relativiza todos os demais bens. O desejo não é extinto, mas intensificado e concentrado: “feriste o meu coração com a tua palavra, e eu te amei”.

2.3. A interioridade como lugar de encontro com Deus

O movimento de interiorização é decisivo nas *Confissões*. A partir da leitura dos “livros platônicos” e do Evangelho de João, Agostinho aprende a “entrar em si” para encontrar, no interior da alma, a presença da Verdade que não muda. Deus deixa de ser buscado apenas na superfície das coisas para ser reconhecido como “mais interior do que o mais íntimo de mim e mais alto do que o mais alto em mim”.

Esse caminho de interiorização aparece em vários momentos:

quando Agostinho revisita a própria infância e descobre que, mesmo em sua ignorância, Deus o sustentava;

quando analisa as paixões e tentações, localizando-as no dinamismo interno da alma, e não apenas em fatores externos;

quando, no Livro X, percorre as “vastas cavidades” da memória, procurando ali sinais da presença divina.

A interioridade, contudo, não é fechamento narcisista. Ao descer às profundezas de si, Agostinho encontra um Outro. O “eu” das *Confissões* só se compreende na relação com Deus; o “autoconhecimento” é inseparável do conhecimento de Deus.

3 - MEMÓRIA, TEMPO E NARRATIVA DE CONVERSÃO

3.1. A memória como “palácio interior”

No Livro X, Agostinho declara que muda de registro: não quer mais simplesmente narrar o passado, mas confessar o seu estado atual. Para isso, escolhe examinar a memória. Ele a descreve como um “grande palácio”, “vastos armazéns” onde se guardam imagens sensíveis, conhecimentos, sentimentos, lembranças de alegrias e tristezas, até o próprio esquecimento.

Essa descrição tem, ao menos, três funções:

1. **Fenomenológica:** Agostinho se debruça sobre a maneira como lembramos: imagens que se apresentam à mente, associações, esquecimento e relembração.

Antecipando questões da psicologia moderna, ele percebe a complexidade dos processos mnêmicos.

2. **Teológica:** ao perguntar onde e como recorda Deus, Agostinho sugere que há uma espécie de lembrança originária de Deus na alma. Não se trata de uma imagem sensível, nem de um conceito aprendido, mas de um “eco” da verdade que, de algum modo, já conhecemos e perdemos. Procurar Deus é, nesse sentido, lembrar-se dele. A conversão assume a forma de uma anamnesis espiritual.

A memória torna-se, assim, espaço teológico: lugar em que o passado é revisto à luz da graça e em que se descobre a presença silenciosa de Deus ao longo de toda a história pessoal.

3.2. O tempo como distensão da alma

Nos livros XI–XIII, Agostinho passa da memória ao tempo. A pergunta inicial — “Que fazia Deus antes de criar o céu e a terra?” — o leva a refletir sobre a própria natureza do tempo. Em Deus, afirma ele, não há passado nem futuro; Deus é eterno presente. O tempo começa com a criação e é próprio do mundo criado.

O ponto decisivo é a localização do tempo na alma. Agostinho observa que não podemos medir o passado, porque já não é; nem o futuro, porque ainda não é. Só o presente existe, mas, se fosse um presente indivisível, não haveria tempo. Conclui, então, que o tempo é uma “distensão da alma”:

- passado é *presente do passado* na memória;
- futuro é *presente do futuro* na expectativa;
- presente é *presente do presente* na atenção.

Medimos o tempo medindo a duração dessa distensão interior. O relógio está dentro de nós.

Essa análise filosófica tem consequências existenciais profundas. Se o tempo é distensão da alma, a conversão pode ser entendida como processo de unificação dessa alma dilacerada. A vida de Agostinho, antes da conversão, aparece como dispersão em múltiplos tempos e desejos; a experiência da graça é um recolhimento no “hoje” de Deus, onde passado, presente e futuro são abraçados e reconciliados.

3.3. A narrativa como integração do tempo

A própria forma das *Confissões* participa desse movimento. Ao escolher narrar retrospectivamente sua história, Agostinho realiza uma espécie de cura do tempo: resgata episódios que poderiam ser vistos apenas como fracasso e os reinsere num tecido de sentido; reconhece a presença de Deus justamente nos momentos de maior distância; transforma culpas passadas em ocasião de humildade e confiança.

A narrativa é, portanto, performativa: ao contar, Agostinho se reconcilia com seu passado e oferece ao leitor um método para fazer o mesmo. Em vez de ficar prisioneiro de culpas ou nostalgias, o sujeito é convidado a apresentar toda a sua história ao Deus que é Senhor do tempo.

4 - DIMENSÕES ECLESIAIS E PEDAGÓGICAS DA CONFISSÃO

4.1. Uma confissão “em público”

Embora escrito em forma de oração, o texto é destinado à leitura por outros. Agostinho deixa claro que quer “elevantar até Deus o coração e a mente” de quem o ler. A confissão, então, não é desabafo privado, mas ato eclesial: um bispo se expõe diante de sua comunidade, oferecendo não apenas sua doutrina, mas sua própria vida como testemunho.

Essa dimensão pública se manifesta em vários aspectos:

- a presença constante da figura de Mônica, modelo de mãe cristã e símbolo da Igreja que intercede pelos filhos;
- a menção a amigos e companheiros de jornada (Alípio, Nebrídio, Evódio), que mostram que a conversão não é processo solitário;
- as referências à liturgia, especialmente aos salmos, que acompanham a experiência interior de Agostinho.

Confessar-se diante de Deus e diante da Igreja significa reconhecer-se membro de um corpo: a história pessoal é atravessada pela história de outros; a graça recebida não é apenas para si, mas para edificar a comunidade.

5.2. Um projeto pedagógico cristão

As *Confissões* também contêm uma reflexão implícita sobre educação. Agostinho revisita a própria formação retórica e intelectual, reconhecendo tanto seus frutos quanto seus limites:

- critica a escola centrada na busca de aplausos e honrarias, que o ensinou a “vender palavras” mais do que a amar a verdade;
- denuncia uma pedagogia baseada em castigos físicos e em competição, que o afastou do amor gratuito ao conhecimento;
- valoriza, por outro lado, a formação recebida em casa, especialmente pela mãe, em que a fé e a humildade eram apresentadas como bens superiores.

Ao longo da obra, Agostinho delineia outro modelo educativo: o verdadeiro mestre é o Cristo interior, que fala no coração; o estudo deve ser ordenado ao amor da verdade; a inteligência precisa ser acompanhada por purificação dos afetos. O bispo que escreve as *Confissões* é, ao mesmo tempo, pedagogo: narra sua história para ensinar a ler a própria vida à luz de Deus.

5.3. Implicações para a espiritualidade e a pastoral

Do ponto de vista espiritual, as *Confissões* sugerem um caminho de acompanhamento interior que passa por:

1. **Memória examinada:** visitar o passado não para se prender a ele, mas para reconhecer a ação de Deus e pedir perdão.
2. **Desejo purificado:** identificar as formas de concupiscência (dos prazeres, do poder, do saber) e deixá-las ser reorientadas por um amor maior.
3. **Tempo oferecido:** aprender a viver o presente como lugar de encontro com Deus, sem nostalgia paralisante nem ansiedade esterilizante.

Do ponto de vista pastoral, a obra continua sendo modelo para homilias, retiros, acompanhamentos espirituais. A forma de Agostinho falar de si — sem autojustificações, sem curiosidade mórbida, sempre voltando para Deus — oferece um critério para qualquer compartilhamento de experiência na comunidade cristã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As *Confissões* de Santo Agostinho constituem um marco na história da literatura e da teologia cristã. Ao narrar sua vida em forma de oração, o autor inaugura uma maneira nova de articular experiência subjetiva, reflexão filosófica e fé eclesial.

Ao longo deste artigo, vimos que o eixo unificador da obra pode ser lido na tríade desejo–memória–tempo. O coração inquieto, criado para Deus, busca descanso em múltiplos bens até ser reorientado pela graça; a memória, como “palácio interior”, permite reinterpretar o passado e reconhecer nele a presença silenciosa de Deus; o tempo, entendido como distensão da alma, revela a necessidade de unificação interior no eterno presente divino.

A forma híbrida da *confessio* — autobiográfica, orante e teológica — faz das *Confissões* um texto ao mesmo tempo profundamente pessoal e exemplar. Ao expor sua própria história, Agostinho oferece ao leitor um método para ler a própria: visitar o passado, reconhecer a graça, purificar o desejo e entregar o futuro à misericórdia de Deus.

Em um contexto contemporâneo marcado por narrativas auto-referenciais e por fragmentação do tempo e da memória, as *Confissões* continuam a interpelar: que fazemos com nossa inquietude? Como administramos nossas lembranças? Em que usamos nosso tempo? A resposta agostiniana permanece atual: somente ao voltar-se para Aquele que nos fez para Si o coração humano encontrará repouso.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad. de [nome do tradutor, se houver]. São Paulo: Paulus, [s.d.].

“VÊS A TRINDADE, SE VÊS A CARIDADE”: A IMAGEM DE DEUS NA MENTE HUMANA EM A TRINDADE DE SANTO AGOSTINHO

Vitor Luis Carvalho De Goes

Graduação em História pela Faculdade Unicastelo (Universidade Brasil) (2016), Mestre em Filosofia pela PUC-SP (2019); Professor de Ensino Fund II e Médio – História na EMEF. Professor Fernando de Azevedo.



RESUMO

Este artigo analisa a obra *A Trindade*, de Santo Agostinho, com foco na busca agostiniana pela *imago Trinitatis* na mente humana. Partindo do contexto controvertido dos séculos IV–V, marcado pelas heresias anti-trinitárias e pelas definições conciliares de Niceia e Constantinopla, o estudo mostra como Agostinho articula fé e razão para defender a unidade e igualdade do Pai, do Filho e do Espírito Santo, deslocando progressivamente o eixo da investigação para o interior da alma. A partir de pesquisa teórico-bibliográfica, centrada na edição da coleção Patrística da Paulus e em suas notas introdutórias e complementares, examinam-se: (a) o método que combina exegese bíblica, argumentação filosófica e autocrítica intelectual; (b) o itinerário da busca da imagem trinitária, das imagens exteriores às tríades interiores da mente; e (c) a elaboração da tríade memória–inteligência–vontade e da caridade como vestígios privilegiados da Trindade. Argumenta-se que, para Agostinho, a alma humana não é apenas receptora passiva de uma doutrina revelada, mas lugar dinâmico em que o mistério trinitário se deixa insinuar, ainda que “em espelho e enigma”.

Palavras-chave: Santo Agostinho; Trindade; imagem de Deus; memória; caridade.

ABSTRACT

This article examines Augustine’s *De Trinitate (On the Trinity)*, focusing on his search for the *imago Trinitatis* in the

human mind. Starting from the controversial context of the 4th–5th centuries, marked by anti-Trinitarian heresies and the conciliar definitions of Nicaea and Constantinople, the study shows how Augustine combines faith and reason in order to defend the unity and equality of Father, Son and Holy Spirit, gradually shifting his investigation to the interiority of the soul. Based on a theoretical and bibliographical approach centred on the Brazilian Paulus Patrística edition and its introductory and complementary notes, the paper analyses: (a) Augustine’s method, weaving together biblical exegesis, philosophical argument and intellectual self-critique; (b) the itinerary of his search for Trinitarian images, from external analogies to the inner triads of the mind; and (c) the development of the triad memory–understanding–will and of charity as privileged traces of the Trinity. It is argued that, for Augustine, the human soul is not merely a passive receiver of revealed doctrine, but the dynamic place in which the Trinitarian mystery is dimly reflected, “as in a mirror and in an enigma”.

Keywords: Augustine; Trinity; image of God; memory; charity.

INTRODUÇÃO

Entre os grandes tratados trinitários da tradição cristã latina, *A Trindade* ocupa lugar singular. Agostinho trabalha na obra por muitos anos, consciente ao mesmo tempo da grandeza do tema e do risco de erro quando se fala de Deus com linguagem humana. O tratado nasce em um contexto ainda marcado pelo legado do arianismo e por

discussões em torno da divindade do Filho e do Espírito, mesmo após as definições conciliares de Niceia (325) e Constantinopla (381).

Mais do que repetir fórmulas dogmáticas, Agostinho procura compreender “quão retamente se diz, se crê e se entende” a fé trinitária. Ao longo dos quinze livros, a reflexão desloca-se progressivamente das polêmicas doutrinárias para uma investigação interior, em que a alma humana é apresentada como imagem e vestígio da Trindade. A famosa máxima – “Vês a Trindade, se vês a caridade” – condensa o ponto de chegada desse percurso contemplativo e especulativo.

O objetivo deste artigo é reconstruir, de forma sintética, três eixos centrais do tratado: (1) o método que articula fé e razão na abordagem do mistério trinitário (seção 2); (2) a busca da *imago Trinitatis* na alma, com destaque para a tríade memória–inteligência–vontade (seção 3); e (3) o papel da caridade como “visibilidade” da Trindade e princípio de reforma da imagem divina no ser humano (seção 4).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, baseada na leitura de *A Trindade* e de comentadores da obra, com atenção à unidade interna do tratado e ao desenvolvimento das analogias psicológicas.

1 - FÉ, RAZÃO E MÉTODO NA INVESTIGAÇÃO DO MISTÉRIO TRINITÁRIO

Agostinho inicia o tratado com uma espécie de pacto com o leitor: se ambos tiverem certeza, caminharão juntos; se ambos duvidarem, investigarão juntos; se o erro for do autor, o leitor deve corrigi-lo; se o erro for do leitor, deve corrigir-se. Esse dispositivo retórico não é mero ornamento; ele revela a consciência de que a reflexão sobre Deus só pode ser conduzida com humildade intelectual, dentro da comunhão da Igreja. A teologia trinitária é, desde o início, um exercício comunitário de caridade e verdade.

O primeiro elemento do método agostiniano é a primazia da Escritura. O mistério da Trindade é, antes de tudo, dado revelado. Por isso, os livros I–IV apresentam forte caráter exegético. Agostinho recolhe passagens bíblicas que falam do Pai, do Filho e do Espírito Santo,

confronta textos que parecem subordinar o Filho ao Pai, explora as missões divinas na história da salvação e interpreta a encarnação como chave hermenêutica das diferenças pessoais. A linguagem bíblica, com suas imagens corporais e afetivas, é vista como condescendência pedagógica: Deus se deixa dizer com metáforas tiradas do mundo criado para elevar o espírito humano à realidade invisível.

O segundo elemento é o uso crítico da razão filosófica. A partir dos livros V–VII, Agostinho recorre a categorias como substância, essência, relação e pessoa para formular de modo minimamente coerente o que a Igreja professa. Contra o arianismo, ele insiste na consubstancialidade do Filho e do Espírito com o Pai; contra o modalismo, sublinha a distinção real entre as pessoas. Ao mesmo tempo, reconhece que termos como “pessoa” são adotados mais por necessidade linguística do que por adequação ontológica perfeita: são rótulos imperfeitos que visam preservar, simultaneamente, unidade e distinção. A razão tem, assim, função ministerial: não cria o dogma, mas o explicita e o defende de equívocos.

O terceiro elemento do método é o recurso às imagens e analogias. Agostinho sabe que Deus é, em sentido forte, incompreensível e inefável. Diante dessa opacidade, propõe um caminho pedagógico que parte da experiência: do mundo exterior às estruturas da mente. Ele testa analogias no nível da percepção sensível, da vida psíquica, das relações de amor, avaliando suas forças e limites, abandonando algumas e aprofundando outras. O tratado assume, assim, a forma de um itinerário: não apresenta uma teoria acabada desde o início, mas encena a própria dinâmica da busca intelectual e espiritual.

Por fim, esse método é intrinsecamente espiritual. Agostinho insiste na necessidade de purificação do coração para falar retamente de Deus. A especulação trinitária não é dissociada da prática da caridade, da vida de oração e da inserção na comunidade eclesial. A investigação teológica é, ao mesmo tempo, um caminho de conversão: quem fala de Deus deve ao mesmo tempo deixar-se transformar por Ele.

2 - A BUSCA DA *IMAGO TRINITATIS* NA ALMA HUMANA

2.1. Do mundo exterior à interioridade

A partir do Livro VIII, Agostinho volta-se explicitamente para o problema da imagem: se o ser humano foi criado “à imagem e semelhança de Deus”, em que sentido essa imagem pode refletir o mistério trinitário?

Num primeiro momento, ele procura tríades no nível do homem exterior e do mundo sensível. A percepção visual, por exemplo, supõe o objeto que é visto, a imagem que se forma no olhar e a atenção ou intenção que une sujeito e objeto. Há aí três termos correlatos, mas que não possuem a mesma dignidade: o objeto é exterior ao sujeito, a imagem é um mediador, a atenção é um ato da alma. Essa tríade é real, porém ainda marcada demais pela exterioridade para ser verdadeira imagem de Deus.

Agostinho então se volta para o “homem interior” e, mais especificamente, para aquela parte da alma pela qual o ser humano raciocina sobre as coisas temporais. Nesse nível, identifica-se uma nova tríade: a memória das coisas, o pensamento que atualiza o que está na memória e a vontade que dirige a atenção. Trata-se de uma tríade mais nobre, porque todos os seus termos pertencem à mesma substância espiritual; ainda assim, ela continua ocupada principalmente com realidades temporais e, por isso, não expressa de modo suficiente a imagem de Deus.

Esse movimento prepara o passo seguinte: a passagem da razão inferior, voltada para a ciência das coisas mutáveis, à razão superior, orientada para a contemplação das realidades eternas. A verdadeira *imago Trinitatis* deve ser buscada nessa região mais alta da mente, “pela qual se conhece a Deus, ou se pode vir a conhecê-lo”. É nesse horizonte que surgirá a tríade memória–inteligência–vontade como expressão mais adequada da imagem trinitária.

2.2. Memória, inteligência e vontade

O ponto culminante da investigação psicológica é a identificação, na mente humana, de uma tríade interior formada por memória (*memoria*), inteligência (*intelligentia* ou *intellectus*) e vontade/amor (*voluntas* ou *amor*).

Agostinho descreve a memória como o “recolho” interior em que a mente, de algum modo, já se conhece e se guarda a si mesma, ainda que esse conhecimento permaneça implícito, não tematizado. A inteligência é o ato pelo qual a mente traz à presença aquilo que nela estava latente: é o pensamento que ilumina o conteúdo da memória, o *verbum* interior, a palavra silenciosa pela qual a mente diz a si mesma o que já era. A vontade ou amor é o movimento pelo qual a mente adere ao seu próprio conhecimento, alegrando-se nele, aprovando-o, unindo-se ao que conhece.

Esses três elementos não são três substâncias, mas três dimensões inseparáveis de uma mesma vida espiritual. A mente que se recorda, se entende e se ama é uma só, mas se manifesta triplamente. A analogia com a Trindade se impõe:

- a memória, como fonte silenciosa, evoca o Pai;
- a inteligência, como palavra gerada da memória, evoca o Filho/Verbo;
- a vontade/amor, como laço procedente de ambos, evoca o Espírito Santo.

Agostinho sublinha, no entanto, a imperfeição da analogia. Em Deus, as pessoas são relações subsistentes numa única essência simples; na alma, memória, inteligência e vontade são operações de uma substância criada, sujeita ao esquecimento, ao erro, ao desvio da vontade. Apesar disso, a tríade interior possui uma dignidade singular: nela, a alma se mostra una e trina, e é precisamente aí, no que ela tem de mais elevado, que é possível procurar a imagem de Deus.

Essa tríade aparece em dois planos. No plano da razão inferior, ela estrutura a “ciência” das coisas humanas: lembramos verdades da fé, compreendemos seu sentido de modo discursivo, aderimos a elas com a vontade. No plano da razão superior, a mesma tríade estrutura a “sabedoria”, isto é, a contemplação das realidades eternas: lembrar-se de Deus, entendê-lo tanto quanto possível nesta vida e amá-lo acima de todas as coisas.

Assim, a *imago Trinitatis* não é uma duplicação abstrata da Trindade no interior da alma, mas a própria dinâmica da

mente, que, ao voltar-se para Deus, participa analogicamente da vida trinitária. A alma é imagem de Deus na medida em que está ordenada para Ele, e essa ordenação se dá precisamente por memória, inteligência e vontade.

3.3. Ciência, sabedoria e o dinamismo da caridade

A distinção entre ciência (*scientia*) e sabedoria (*sapientia*) aprofunda o sentido da analogia psicológica. A ciência refere-se ao conhecimento das coisas temporais, necessário para viver retamente neste mundo; a sabedoria, à contemplação das coisas eternas, que dá à vida cristã sua forma última. Em ambos os níveis, a trindade memória–inteligência–vontade está presente, mas só na sabedoria ela se torna imagem mais plena de Deus.

Quando a mente se ocupa das realidades temporais em vista da salvação, há uma primeira “trindade da fé”: recorda-se das verdades reveladas, compreende-as de maneira ainda imperfeita e adere a elas com a vontade. Porém, é ao elevar-se às realidades eternas, ao voltar-se diretamente para Deus, que essa tríade atinge sua configuração mais alta: lembrar-se de Deus, contemplá-lo pela inteligência e amá-lo constitui o modo como a alma participa, de maneira criada, do movimento trinitário de geração e processão.

Nesse contexto, a caridade assume papel decisivo. Em sua investigação, Agostinho encontra também outra tríade: amante, amado e amor. Essa estrutura mostra que o amor, por natureza, é relacional: supõe um sujeito que ama, um termo amado e o vínculo amoroso que os une. Agostinho percebe aí uma ressonância profunda com a Trindade, embora, por prudência, ele prefira não se fixar de imediato nessa imagem, considerando-a exigente demais para a fraqueza da mente. Ainda assim, o esquema amante–amado–amor permanece como horizonte regulador de toda sua especulação.

Dessa maneira, a caridade deixa de ser simplesmente um atributo moral para tornar-se chave epistemológica e ontológica. É na experiência do amor – sobretudo do amor a Deus e ao próximo – que a mente se torna verdadeiramente capaz de entrever algo da vida trinitária. A *imago Trinitatis* não é apenas intelectual; é

essencialmente dinâmica e afetiva: só se realiza plenamente quando memória e inteligência são assumidas e ordenadas pelo amor.

2 CARIDADE E REFORMA DA IMAGEM: VER A TRINDADE NA VIDA ESPIRITUAL

A máxima “Vês a Trindade, se vês a caridade” condensa a convicção de que é o amor que torna, de certo modo, “visível” o Deus invisível. O ponto de partida é o versículo joanino “Deus é amor” (1Jo 4,8). Se Deus é caridade, e se quem ama permanece em Deus e Deus nele, então é na experiência concreta da caridade que a presença trinitária se manifesta de modo mais intenso. Essa afirmação tem ao menos três desdobramentos.

Em primeiro lugar, a caridade é via de conhecimento de Deus. Agostinho não opõe amor e inteligência; ao contrário, vê na caridade a forma mais elevada de conhecimento. Enquanto o saber puramente conceitual permanece exterior, a caridade implica participação: conhecer a Deus como amor é já ser envolvido por Ele, deixar-se plasmar por sua ação. A teologia trinitária, assim, não é somente discurso sobre Deus, mas também transformação daquele que fala. A mente que ama Deus e o próximo entra mais profundamente no mistério trinitário do que aquela que apenas formula definições corretas.

Em segundo lugar, a caridade fraterna torna-se lugar de manifestação da Trindade. O amor pelo próximo não é simples consequência moral de uma doutrina abstrata; ele é o próprio espaço em que a vida trinitária se torna operante na história. Ninguém pode amar verdadeiramente o irmão sem participar da caridade de Deus. Esse amor que une amante e amado é, para Agostinho, reflexo do Espírito Santo, que procede do Pai e do Filho como laço de comunhão. Desse modo, cada ato de caridade autêntica é, ainda que de modo velado, epifania do Deus trino.

Em terceiro lugar, a caridade é princípio de reforma da imagem de Deus na alma. O pecado não destrói a *imago Trinitatis*, mas a obscurece. A mente continua a possuir memória, inteligência e vontade, mas desordenadas:

lembra-se de muitas coisas e esquece Deus; entende com sutileza realidades temporais e permanece obtusa para as eternas; ama bens finitos de maneira desmedida e negligencia o sumo Bem. A graça divina, operando pela caridade, reforma essa imagem: reconduz a memória a Deus, purifica a inteligência, reorienta a vontade. Não por acaso, Agostinho termina o tratado com uma oração em que pede: “Que eu me recorde de Ti, que eu te conheça, que eu te ame”.

Assim, a antropologia trinitária agostiniana é, ao mesmo tempo, doutrina e caminho. Doutrina, porque oferece um esquema para pensar a alma como unidade trina – memória, inteligência, vontade – e para relacionar essa estrutura à Trindade. Caminho, porque descreve o processo pelo qual essa imagem é progressivamente restaurada pela caridade. Ver a Trindade na caridade significa reconhecer que o verdadeiro “lugar” de Deus não é um além-mundo indiferente, mas o coração purificado que ama.

Em chave contemporânea, essa perspectiva relativiza leituras puramente intelectualistas ou institucionalistas do cristianismo: o centro da vida cristã não é apenas a adesão a fórmulas dogmáticas ou a práticas rituais, mas a participação na vida trinitária por meio de relações concretas de amor. A caridade torna-se, assim, critério prático de autenticidade trinitária: quanto mais uma comunidade vive a comunhão, mais ela se torna ícone do Deus que é comunhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Trindade* é, ao mesmo tempo, monumento dogmático e itinerário espiritual. Neste artigo, procurou-se destacar três aspectos do tratado: o método que articula Escritura, razão e analogia sob o signo da humildade; o itinerário da busca da *imago Trinitatis* na alma, culminando na tríade memória–inteligência–vontade; e o lugar central da caridade como via de conhecimento de Deus e princípio de reforma da imagem.

Viu-se que Agostinho recusa tanto o racionalismo quanto o fideísmo: a fé trinitária pede compreensão, mas

essa compreensão permanece “em espelho e enigma”, dependente da graça e vinculada à transformação da vida. A tríade memória–inteligência–vontade mostra a alma como unidade trina que, ao refletir sobre si mesma, encontra pistas da vida divina que a funda. Contudo, é a caridade – “vês a Trindade, se vês a caridade” – que garante que essa imagem não permaneça mera estrutura abstrata, mas se torne caminho de conformação a Deus.

Nesse sentido, a atualidade de *A Trindade* ultrapassa os limites da dogmática estrita. A obra oferece uma chave para pensar a pessoa humana como ser relacional, chamado a existir em memória agradecida, inteligência iluminada e amor doador. Em um contexto em que a subjetividade tende a ser reduzida à psicologia individual ou à funcionalidade social, a antropologia trinitária agostiniana lembra que o núcleo mais profundo do eu é, ao mesmo tempo, memória de um Outro, escuta de uma Palavra e participação em um amor que o transcende.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A Trindade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, [s.d.]. (Coleção Patrística).

VIDA E MANIFESTAÇÃO: O PROBLEMA DO SER DO “EGO” EM MICHEL HENRY

Vitor Luis Carvalho De Goes

Graduação em História pela Faculdade Unicastelo (Universidade Brasil) (2016), Mestre em Filosofia pela PUC-SP (2019); Professor de Ensino Fund II e Médio – História na EMEF. Professor Fernando de Azevedo.



RESUMO

Este artigo analisa a obra *La esencia de la manifestación*, de Michel Henry, buscando explicitar como o filósofo francês reconduz o problema do ser do ego à fenomenologia da vida. Partindo da crítica à ontologia clássica e à fenomenologia intencional de matriz husserliana, Henry questiona a primazia do aparecer no horizonte do mundo e da visibilidade, propondo, em seu lugar, uma “fenomenologia material” centrada na autoafecção da vida. A pesquisa, de caráter teórico-bibliográfico, toma como referência principal a edição espanhola da obra de Henry e alguns comentadores, reconstruindo o percurso que vai da crítica ao cogito cartesiano até a formulação da vida como essência da manifestação. Argumenta-se que, ao deslocar a questão do ser do ego para a esfera da imanência afetiva, Henry reformula simultaneamente a fenomenologia, a ontologia e a compreensão da subjetividade. Ao final, indicam-se algumas implicações éticas e religiosas dessa filosofia da vida, bem como seus limites e desafios para o debate contemporâneo.

Palavras-chave: Michel Henry; fenomenologia da vida; ego; imanência; essência da manifestação.

ABSTRACT

This article examines Michel Henry's *La esencia de la manifestación*, aiming to clarify how the French philosopher rethinks the problem of the being of the ego through a phenomenology of life. Starting from a critique of classical ontology and Husserlian intentional phenomenology, Henry questions the primacy of appearing within the horizon of the world and visibility, and instead proposes a “material phenomenology” centered on life's self-affection. This theoretical and bibliographical research relies mainly on the Spanish edition of Henry's work and selected commentators, reconstructing the path that goes from the critique of the Cartesian cogito to the idea of life as the essence of manifestation. It is argued that, by shifting the question of the ego's being to the sphere of affective immanence, Henry simultaneously reshapes phenomenology, ontology, and the understanding of subjectivity. Finally, the article points to some ethical and religious implications of this philosophy of life, as well as its

limits and challenges for contemporary debate.

Keywords: Michel Henry; phenomenology of life; ego; immanence; essence of manifestation.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o “ego” ocupa um lugar central na filosofia moderna desde Descartes. Com o *cogito*, inaugura-se a pretensão de encontrar um fundamento seguro para o saber, identificando o “eu” como aquilo que permanece indubitável. No entanto, como observa Michel Henry em *La esencia de la manifestación*, permanece obscuro, nessa tradição, o modo de ser próprio desse ego: que significa, afinal, dizer “eu sou”?

A fenomenologia, de Husserl a Heidegger, radicaliza essa pergunta ao deslocar a atenção do simples dado empírico para as condições de possibilidade da experiência e para o sentido do ser. Ainda assim, segundo Henry, tanto a ontologia quanto a fenomenologia clássicas permanecem marcadas por um mesmo pressuposto: a ideia de que toda manifestação se dá como exteriorização no horizonte do mundo, da visibilidade e da intencionalidade.

O objetivo deste artigo é expor, de modo sintético, como Henry contesta esse pressuposto e propõe uma fenomenologia da vida como essência da manifestação. Em primeiro lugar, apresenta-se o problema do ser do ego e a crítica henryana à primazia da intencionalidade (seção 1). Em seguida, examina-se a noção de vida como autoafecção e a caracterização da “imanência absoluta” (seção 2). Por fim, discutem-se algumas consequências ontológicas, éticas e religiosas da fenomenologia da vida (seção 3), bem como seus alcances e limites.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa

teórico-bibliográfica, baseada principalmente na leitura da obra de Henry e em sua contextualização no interior da tradição fenomenológica. O recorte proposto não pretende esgotar a complexidade da obra, mas oferecer um caminho de entrada que respeite a coerência interna do projeto henryano.

1 - O PROBLEMA DO SER DO EGO E A CRÍTICA À FENOMENOLOGIA INTENCIONAL

1.1. O ego entre Descartes, Husserl e Heidegger

Na introdução de *La esencia de la manifestación*, Henry parte de uma constatação inspirada em Heidegger: o cogito cartesiano, embora pretenda oferecer um começo radical, deixa indeterminada a “maneira de ser” da coisa pensante. Dizer “eu penso, logo existo” ainda não esclarece que tipo de ser é esse “eu” que pensa.

A fenomenologia husserliana retoma esse problema ao descrever o ego transcendental como polo das vivências intencionais. O sujeito é, então, correlato estrutural de um mundo de objetos dados à consciência. Tudo o que aparece, aparece “para” um ego, sob formas intencionais. No entanto, a descrição permanece atrelada à estrutura “consciência de algo”: o fenômeno é entendido a partir da relação sujeito–objeto.

Heidegger, por sua vez, desloca o foco para o *Dasein*, ser que compreende o ser, mostrando que a questão do ego deve ser recolocada em termos da existência concreta, temporal e mundana. Ainda assim, Henry considera que a fenomenologia heideggeriana continua presa a uma forma de exterioridade: a verdade do ser se joga no “desvelamento” dentro de um horizonte de mundo, de abertura, em que o aparecer remete a um jogo de luz e ocultamento.

Para Henry, porém, essa concepção do fenômeno como aquilo que se mostra no “fora” — no mundo, na visibilidade, na clareira — não é capaz de fazer justiça à experiência mais originária que temos de nós mesmos: a experiência da vida que se sente e se padece a si mesma desde dentro. É a partir dessa intuição que se reabre o problema do ser do ego.

1.2. Crítica à primazia da intencionalidade

O alvo direto de Henry é a tese, implícita em grande parte da fenomenologia, de que toda manifestação é intencional. Essa tese supõe que não há fenômeno sem a estrutura “consciência de algo”, isto é, sem um correlato objetivo que se destaca no horizonte.

Contra isso, Henry sustenta que existe um modo de aparecer que não é intencional, nem mundano, nem objetivo, mas puramente imanente: o modo como a vida se sente a si mesma, se afeta a si mesma, antes de qualquer relação com objetos. Quando sofro, alegro-me ou experimento a fadiga, não tenho primeiramente um objeto diante de mim; sou atingido por um sentir que não se coloca “à distância” de si próprio.

Assim, o ego não é, em primeiro lugar, polo de intencionalidade, mas sujeito de autoafecção. Antes de ser consciência de algo, é vida que se sente vivendo. Nesse sentido radical, a manifestação originária não é a objetivação no mundo, mas a experiência afetiva de si.

Ao introduzir essa distinção entre manifestação mundana e manifestação imanente, Henry abre a possibilidade de uma “fenomenologia da vida” que não se confunde com a fenomenologia intencional clássica. O ser do ego, então, não poderá mais ser descrito apenas em termos de estruturas de consciência de objetos, mas como modo singular de auto-revelação.

2 - VIDA, AUTOAFECÇÃO E ESSÊNCIA DA MANIFESTAÇÃO

2.1. A “fenomenologia material” de Michel Henry

Henry chama sua proposta de “fenomenologia material” ou “fenomenologia radical”. O adjetivo “material” não indica aqui uma oposição a “espiritual”, mas a crítica à abstração da fenomenologia que reduz a experiência a formas estruturais vazias. “Material” significa: carregada de conteúdo afetivo, de pathos, de sofrimento e júbilo.

A chave de leitura é a noção de autoafecção: a vida se experimenta a si mesma sem distância, sem mediação, sem exterioridade. Não há entre a vida que sente e a Vida sentida nenhum intervalo; elas são o mesmo.

Diferentemente da intencionalidade, em que a consciência se dirige a algo distinto de si, na autoafecção a identidade entre aquele que sente e aquilo que é sentido é absoluta.

É essa experiência de imanência absoluta que Henry identifica como “essência da manifestação”. Em vez de pensar a essência da manifestação a partir de categorias visuais (luz, clareira, horizonte, aparecimento no mundo), ele a pensa a partir do sentir de si mesmo — um sentir que não aparece “fora”, que não pode ser visto, mas que constitui, ainda assim, a forma mais originária de aparecer.

A fenomenologia, assim reconduzida, deixa de ser descrição das estruturas da consciência intencional para se tornar descrição da vida que se revela a si própria. Em outras palavras, a verdadeira “filosofia primeira” não é mais a ontologia do ser em geral, mas a fenomenologia da vida individual, concreta, afetiva.

2.2. Invisibilidade, pathos e imanência absoluta

Um dos pontos mais provocativos da obra de Henry é a tese da “invisibilidade” da vida. Se a manifestação originária é imanente, ela não pode ser vista como um objeto mais no mundo. O que se mostra na autoafecção não é um ente entre outros, mas a própria capacidade de sentir-se.

Isso não significa que a vida seja um mistério místico inacessível, mas que seu modo de aparecer é distinto do modo de aparecer das coisas. As coisas aparecem “fora”, em um espaço comum, submetidas a leis de exterioridade; a vida aparece “dentro”, na interioridade absoluta do sentir.

Essa interioridade é descrita por Henry em termos de *pathos*: a vida é padecimento de si, esforço, sofrimento, prazer, energia. Ela não é uma substância imóvel, mas um dinamismo afetivo. Daí a importância de compreender a essência da manifestação não apenas como um conceito lógico, mas como experiência vivida.

Ao radicalizar a diferença entre manifestação mundana e manifestação imanente, Henry também reconfigura a noção de transcendência. O mundo aparece como o lugar da transcendência — o que se destaca diante de nós —, mas essa transcendência é sempre secundária

em relação à imanência da vida que a suporta. O ego, enquanto vida, é mais originário do que qualquer mundo que se abra diante dele.

2 - CONSEQUÊNCIAS ONTOLÓGICAS, ÉTICAS E RELIGIOSAS DA FENOMENOLOGIA DA VIDA

3.1. Reconfiguração da subjetividade e da ontologia

Se a essência da manifestação é a autoafecção da vida, então a subjetividade deixa de ser compreendida como um “eu” que se opõe a um mundo de objetos, para ser entendida como o campo originário de revelação. O ego, enquanto vida, não é apenas um centro de representação ou um pólo de síntese das intenções, mas o lugar em que o ser se dá afetivamente, antes de qualquer tematização teórica ou objetivação no mundo.

Nesse quadro, a oposição clássica sujeito/objeto perde seu estatuto fundante. A subjetividade não é uma instância que se ergue diante de um repertório de coisas, mas a experiência viva de si, na qual já se encontra, de maneira pré-reflexiva, todo o sentido possível. A “interioridade” de que fala Henry não é um interior psicológico fechado em si mesmo, mas a dimensão mais originária de manifestação, aquela em que o aparecer não passa pela distância, pela vista ou pela representação, mas pela pura patência do sentir-se.

Ontologicamente, isso significa que o ser não pode mais ser pensado apenas em termos de presença objetual, de estrutura do mundo ou de clareira do ser. O ser, em seu nível mais radical, se diz da vida que se revela a si mesma, na imanência absoluta da autoafecção. A ontologia, se pretende permanecer fiel àquilo que funda toda experiência, precisa converter-se em fenomenologia da vida; caso contrário, corre o risco de falar de um “ser” abstrato, desvinculado daquilo que é sempre já vivido. Em vez de uma ontologia da objetividade, Henry propõe uma ontologia “patética”, em que o ser é inseparável do pathos da vida.

Essa conversão implica ainda uma reinterpretação profunda da noção de mundo. O mundo deixa de ser a

instância última de referência — o horizonte neutro onde tudo aparece — para ser pensado como estrutura derivada, como modo secundário de manifestação. O que chamamos “mundo” é sempre sustentado por uma vida que o experimenta e que, nesse experimentar, não se esgota. Há, portanto, uma duplicidade de modos de aparecer: o aparecer mundano, intencional e visível, e o aparecer imanente, invisível e afetivo. A fenomenologia da vida se interessa primordialmente por este segundo, sem negar o primeiro, mas subordinando-o.

Essa mudança de paradigma repercute diretamente sobre o modo como pensamos o corpo. Em vez de ser meramente objeto entre objetos, o corpo próprio é, para Henry, a modalidade privilegiada da autoafecção: é na dor, no prazer, no esforço, na fadiga, na exaustão e no vigor que a vida se revela concretamente a si mesma. O “corpo vivido” não coincide com o corpo que pode ser medido, descrito pela biologia ou representado em imagens; ele é a carne (*chair*) enquanto experiência de si, enquanto lugar em que a vida se sente. Nesse sentido, o corpo vivido é manifestação direta da vida, e não apenas realidade biológica observável.

Por fim, essa reconfiguração da subjetividade e do corpo exige também uma revisão das categorias tradicionais de transcendência e imanência. A transcendência, compreendida como saída de si em direção ao mundo, é sempre secundária em relação à imanência da vida. O ego, enquanto vida, não “sai” de si para encontrar o ser; ele já é, desde sempre, a revelação originária do ser em forma de autoafecção. A fenomenologia da vida propõe, assim, uma ontologia da imanência absoluta, na qual toda transcendência deriva de um fundo de interioridade patética que jamais se esgota em sua exteriorização.

3.2. Implicações éticas e religiosas

Embora *La esencia de la manifestación* se apresente como uma obra de filosofia primeira, suas teses abrem um vasto campo para reflexões éticas e religiosas que Henry desenvolverá em escritos posteriores. Se a vida é, em si mesma, valor absoluto — na medida em que é o

lugar originário de toda manifestação e de todo sentido, então qualquer ética que pretenda ser radical deve partir do reconhecimento dessa vida que se afeta e se sofre. Não se trata apenas de atribuir dignidade ao “sujeito” em termos jurídicos ou racionais, mas de reconhecer que, em cada vivente, uma autoafecção irrepitível está em jogo.

A violência, nesse contexto, pode ser compreendida como a tentativa de negar ou silenciar a autoafecção da vida, reduzindo-a a mero objeto manipulável, a engrenagem de um sistema econômico, social ou técnico. Quando a vida é tratada apenas como coisa — corpo mensurável, força de trabalho, dado estatístico —, seu modo originário de manifestação é ocultado. Ao insistir na irreduzibilidade da autoafecção, Henry oferece uma base para pensar a dignidade da subjetividade e a gravidade de toda forma de despersonalização, seja ela física, simbólica ou estrutural.

Essa perspectiva permite ainda repensar a responsabilidade ética não só como respeito a normas universais, mas como resposta à vulnerabilidade da vida concreta. A alteridade do outro não se define primariamente pelo fato de ser um “outro eu” representado, mas pela evidência de que nele se joga uma vida que se sente, sofre e goza de modo próprio. A obrigação ética nasce, então, do encontro entre duas formas de autoafecção: a minha e a do outro. A compaixão, a solidariedade e o cuidado podem ser repensados como modos de reconhecimento dessa vida comum, que nunca é simplesmente exterior, mas ressoa em mim como possibilidade de sofrer com o outro.

Do ponto de vista religioso, a fenomenologia da vida abre caminho para uma releitura radical das noções de Deus, revelação e encarnação. Se toda vida finita se revela a si mesma na autoafecção, pode-se pensar uma “vida absoluta” que se doa a cada vida como sua fonte e seu excesso. Henry interpretará, em textos posteriores, a tradição cristã nessa chave, concebendo Deus como “Vida da vida”, isto é, como aquela vida que, ao se comunicar, faz com que as vidas finitas sejam capazes de se sentir. A transcendência divina não se localiza em um “além” mundano, mas encontra-se paradoxalmente no mais íntimo

da imanência: Deus como interioridade mais íntima que a própria interioridade.

No entanto, essas implicações não estão isentas de problemas. Alguns críticos questionam se a distinção tão radical entre manifestação imanente e mundana não acaba por enfraquecer o papel do mundo, da linguagem e da intersubjetividade na constituição do sentido. Se a verdade originária está apenas na interioridade afetiva, corre-se o risco de subestimar o peso das mediações históricas, culturais e simbólicas que estruturam nossas experiências. Outros se perguntam se a ênfase na autoafecção não conduz a uma forma sutil de solipsismo afetivo, em que a relação com o outro e com o mundo seria sempre secundária e derivada.

Além disso, a leitura religiosa de Henry suscita debates sobre o estatuto filosófico de sua fenomenologia: seria ela uma descrição neutra da vida ou já uma interpretação teológica da experiência? Para alguns, a aproximação entre vida absoluta e Deus compromete a pretensão de universalidade da fenomenologia; para outros, ela explicita um horizonte inevitável, no qual a própria estrutura da autoafecção remete a uma fonte que a excede.

Sem resolver todas essas objeções, o fato é que a proposta henryana recoloca, em novos termos, a questão do ego, do ser e da vida, abrindo um campo de investigação no qual ontologia, ética e religião se entrelaçam de maneira inédita. Ao insistir na primazia da vida como essência da manifestação, Henry não apenas amplia o escopo da fenomenologia contemporânea, mas oferece instrumentos conceituais para repensar, simultaneamente, o valor da subjetividade, a urgência do cuidado com o vivente e a possibilidade de uma experiência religiosa compreendida a partir da imanência da vida, e não de um além-mundo abstrato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do problema do ser do ego, Michel Henry propõe, em *La esencia de la manifestación*, uma reviravolta

na fenomenologia: em vez de identificar a essência da manifestação com a abertura do mundo e com a intencionalidade, ele a situa na autoafecção da vida. A experiência mais originária que temos de nós mesmos não é a de um sujeito que contempla objetos, mas a de uma vida que se sente viver.

Vimos que essa tese implica uma crítica à ontologia e à fenomenologia clássicas, consideradas ainda prisioneiras do paradigma da visibilidade e da exterioridade. Ao afirmar a primazia da imanência absoluta da vida, Henry redefine o estatuto do ego, do corpo, do mundo e do próprio ser.

Do ponto de vista filosófico, a fenomenologia da vida configura-se como uma nova filosofia primeira, que não parte do ser em geral, mas da experiência concreta do viver. Do ponto de vista ético e religioso, ela fundamenta uma valorização radical da subjetividade, ao mesmo tempo em que abre espaço para uma reflexão sobre a origem absoluta da vida.

Evidentemente, o projeto henryano deixa questões em aberto, sobretudo no que se refere à relação entre vida, linguagem e intersubjetividade. Ainda assim, sua insistência em reconduzir a filosofia à experiência afetiva de si representa uma contribuição decisiva para o pensamento contemporâneo, especialmente em um contexto em que a subjetividade é frequentemente reduzida a funções objetivas ou a dados mensuráveis.

Ao tematizar a vida como essência da manifestação, Michel Henry nos convida a pensar a filosofia a partir daquilo que, silenciosamente, sustenta todas as nossas experiências: o fato, simples e enigmático, de estarmos vivos e de nos sentirmos viver.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução revisada e apresentação de Marcia Sá Cavalcante Schuback; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HENRY, Michel. ***La esencia de la manifestación***. Tradução de Mercedes Huarte Luxán e Miguel García-Baró. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2015. Obra originalmente publicada como: *L'Essence de la manifestation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

HENRY, Michel. ***Phénoménologie de la vie I: De la phénoménologie***. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

HUSSERL, Edmund. ***Ideias para uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura***. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

EDUCAR E EVOLUIR