



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
LICENCIATURA EM FILOSOFIA

FREDSON MELQUIADES DE ANDRADE JUNIOR

**CONTRIBUIÇÕES DO ENATIVISMO PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA**

RECIFE, 2024

FREDSON MELQUIADES DE ANDRADE JUNIOR

**CONTRIBUIÇÕES DO ENATIVISMO PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA**

Trabalho apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) do Curso de Licenciatura em Filosofia, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a aprovação na disciplina.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva Filho

RECIFE, 2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Andrade Junior, Fredson Melquiades de.

Contribuições do Enativismo para pensar o Ensino de Filosofia / Fredson Melquiades de Andrade Junior. - Recife, 2024.

22 p.

Orientador(a): Marcos Antonio da Silva Filho

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Filosofia - Licenciatura, 2024.

1. Enativismo. 2. Ensino de Filosofia. 3. Cognição corporificada. 4. Aprendizagem. I. Silva Filho, Marcos Antonio da . (Orientação). II. Título.

100 CDD (22.ed.)

FREDSON MELQUIADES DE ANDRADE JUNIOR

**CONTRIBUIÇÕES DO ENATIVISMO PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA**

Trabalho apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) do Curso de Licenciatura em Filosofia, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a aprovação na disciplina.

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2024.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Marcos Antonio da Silva Filho (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Érico Andrade Marques de Oliveira  
(Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Nara Miranda de Figueiredo  
(Examinadora externa)  
Universidade Federal de Santa Maria

## Agradecimentos

Agradeço a minha mãe, Joana D'arc, por tudo que enfrentamos juntos para que eu chegasse até esse momento. *Nenhuma conquista na minha vida seria possível sem você.*

Agradeço ao meu pai, pelos momentos de apoio e escuta. Agradeço a minha irmã Stephane, minhas sobrinhas Helena e Maitê e meus irmãozinhos João Lucas e Maria Júlia, por toda alegria que me proporcionaram para tornar esse processo mais leve.

Agradeço ao meu tio Ronaldo, minha tia Ylana, minha tia Ângela, minha avó Terezinha Andrade, meus primos Ygor, Icaro, Rayane, Clara Gabriela e aos demais membros da minha família, por todo apoio emocional e material que me ajudou a chegar até aqui.

Agradeço aos meus amigos do G5: Beatriz Dias, Leovan Rodrigues, Marianne França e Mateus Alves e a minha grande amiga Renata Martins, por me manterem motivado e me sustentarem nos momentos difíceis. *Vocês são os amigos que eu sempre quis ter.*

Agradeço ao meu orientador, professor Marcos Silva, por toda a confiança, parceria e oportunidades. *Sou profundamente inspirado pelo senhor, que tem me ajudado a ocupar espaços que eu não imaginava serem possíveis.*

Agradeço aos demais colegas e professores do departamento de Filosofia da UFPE pelo estímulo intelectual, apoio, diversões e pelas discussões enriquecedoras que tivemos, em especial Juliany Torres, Paloma Xavier, Pedro Baggio, Yasmin Cristina, Cicero Sobrinho, e o professor Suzano de Aquino Guimarães.

Agradeço também aos professores da rede de educação básica, que me orientaram nas disciplinas de Estágio e nos Programas de Iniciação a Docência e Residência Pedagógica: Alexandre Dutra da Silva, Vivian de Oliveira Nascimento e Evandro da Fonseca Costa pela orientação, principalmente prática, para lidar com situações que precisam ir além de conhecimento teórico. Assim como agradeço a cada aluno que participou desses processos. *Eu também aprendi muito com vocês.*

Por fim, agradeço à minha avó Terezinha Reinaldo, por quem fui inspirado durante toda a minha vida e com quem compartilhei este sonho. *Gostaria que você tivesse me visto concluí-lo, te amarei para sempre.*

## **Resumo**

A abordagem enativa da mente entende que o processo de cognição resulta da interação entre o corpo e o ambiente em que os seres vivos estão situados. Com base nessa teoria, a produção de sentido dos indivíduos ocorre a partir das interações de suas habilidades sensório motoras e suas relações interpessoais. A partir disso, buscamos argumentar que, se a mente é corporificada e situada, então deve-se compreender como o ambiente desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Levando isso em consideração, destacamos a necessidade de uma abordagem unificada no ensino de filosofia que busque novos métodos de aprendizagem que inclua o papel do corpo, ambiente e da ação.

**Palavras-chaves:** Enativismo. Aprendizagem. Ensino de Filosofia. Cognição.

## **Abstract**

The enactive approach to the mind understands that the cognitive process results from the interaction between the body and the environment in which living beings are situated. Based on this theory, individuals' sense-making occurs through the interactions of their sensorimotor skills and interpersonal relationships. From this perspective, we aim to argue that if the mind is embodied and situated, it is essential to understand how the environment plays a fundamental role in students' learning processes. Taking this into account, we emphasize the need for a unified approach to teaching philosophy that seeks new learning methods, incorporating the role of the body, environment, and action.

**Keywords:** Enactivism. Learning. Philosophy teaching. Cognition.

## **Sumário**

<b>1. Introdução</b>	<b>8</b>
<b>2. Sense-making (produção de sentido)</b>	<b>9</b>
<b>3. Existential sense-making (produção de sentido existencial)</b>	<b>12</b>
<b>4. Considerações enativistas para pensar o processo de aprendizagem</b>	<b>14</b>
<b>5. Possibilidades do ensino de filosofia por meio da ação</b>	<b>18</b>
<b>6. Conclusão</b>	<b>20</b>
<b>Referências</b>	<b>22</b>

## 1. Introdução

Os 4E da Cognição são um campo interdisciplinar emergente que engloba disciplinas como psicologia, filosofia, robótica e biologia e que busca contemplar a cognição a partir de quatro perspectivas fundamentais: corporificada (embodied), enativa (enactive), situada (embedded) e estendida (extended). A ideia própria que a cognição deve ser identificada com algum processo de manipulação simbólica de conteúdos em estados mentais internos que representam elementos externos ao indivíduo está sendo substituída por essa abordagem (Silva, Cavalcanti e Mota, 2020). Esse paradigma procura viabilizar a investigação de fenômenos sociais ou psicológicos de maneira que não esteja estritamente condicionada a estados mentais internos.

A abordagem enativista é uma teoria inserida dentro dessa linha de pesquisa, apresentada no livro *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience (1991)*, de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch, a teoria enativista concebe a mente como corporificada, enativa e situada, o que quer dizer que a cognição é moldada por interações dinâmicas entre o corpo e os ambientes físicos e sociais.

Essa concepção da mente surgiu com o objetivo de investigar a cognição a partir de novos métodos empíricos e novos conceitos, sendo contraponto ao panorama clássico da cognição, na qual concebia a cognição como uma atividade exclusivamente intracranial, na qual a mente é localizada no cérebro e que sua atividade cognitiva consiste na manipulação de símbolos de acordo com certas regras estocadas internamente (Rolla, 2018).

O panorama clássico, nesse sentido, compreende que a inteligência humana pode ser pensada como um computador, uma vez que processa estímulos sensoriais e provê respostas comportamentais. Portanto, a intuição central por detrás do cognitivismo clássico, é de que a cognição pode ser efetivamente definida como computação de representações simbólicas. (Varela, Thompson, Rosch, 1991)

Apesar disso, o paradigma cognitivista e o foco no cérebro ainda é predominante e no campo da educação (Bannell, Leporace e Santos, 2021) o que pode trazer diversas implicações, uma vez que ao focar exclusivamente no cérebro, há o risco de reduzir a aprendizagem a processos puramente biológicos, ignorando o papel de fatores sociais, culturais, e ambientais. Aqui defendemos que a aprendizagem é um processo complexo que envolve a interação entre o indivíduo e seu contexto, não apenas atividades neuronais abstraídas do resto de seu o corpo e do mundo em que eles se situam.

Para os enativistas, explicar processos cognitivos humanos em geral requer “ênfatizar a ação humana e diminuir radicalmente (quando não eliminar) o apelo a estados internos ou dotados de conteúdo representacional” (Huffermann, 2019, p. 35). A ideia central dessa teoria é que a cognição é o exercício de conhecimento prático habilitado em ações corporificadas. Então podemos falar que a cognição é vista como um “agir no mundo”, e nesse caso, a ação e a cognição não seriam coisas distintas. “a proposta do enativismo é não olhar primeiro para processos internos, mas olhar primeiro para processos de interação com o ambiente.” (Figueiredo, 2020, p. 20)

A partir dessa discussão, a proposta deste trabalho é, a partir do enativismo, apresentar como a cognição se expande para além dos mecanismos neurobiológicos, compreendendo como as dimensões sociais e políticas contribuem para a formação da aprendizagem dos alunos e como novos métodos de ensino, feitos coletivamente e por meio da ação podem ser aplicados ao ensino de filosofia.

Ele será estruturado em três seções distintas. A primeira seção tem como objetivo explicar a cognição para a teoria enativista e com isso, busca realizar uma análise da tese do *sense-making* (produção de sentido), a qual postula que a autonomia operacional de todos os seres vivos, em prol de sua autorregulação, de algum modo constitui um processo de produção de sentido do mundo. A segunda seção se dedicará à análise do conceito de *existential sense-making* (produção de sentido existencial), conforme formulado pela filósofa Sanneke de Haan (2020), que busca adicionar uma dimensão “extra” na produção de sentido dos seres humanos, diferenciando a produção de sentido básica da produção de sentido existencial.

Com isso, ressaltamos a importância de uma dimensão existencial na compreensão da interrelação entre cognição, percepção e ação. Por fim, a terceira e a quarta seção serão destinadas à explanação das implicações e contribuições que tais conceitos possuem no âmbito da educação.

## **2. *Sense-making* (produção de sentido)**

Um dos conceitos-chaves do enativismo clássico ou enativismo autonomista, é a ideia de que todos os sistemas vivos possuem produção de sentido. Entretanto, a fim de prosseguir com essa ideia, os autores buscam estabelecer previamente, critérios para a classificação de um organismo como ser vivo. Nesse contexto, os autores se fundamentam na concepção de autopoiese, inicialmente formulada por Varela e Maturana. Esta teoria postula que todo organismo vivo é caracterizado pela sua capacidade intrínseca de auto manutenção e auto

reprodução no ambiente em que está inserido, destacando a relevância da relação entre o organismo e o seu entorno, uma vez que essa ligação desempenha um papel vital na promoção da automanutenção do organismo. Como diz Rolla (2021):

A ideia central dos teóricos da autopoiese é que um sistema vivo, dada sua condição de precariedade, constantemente se afasta de repelentes e se aproxima de atratores para garantir a sua identidade sistêmica. Nesse processo de identificação de fatores ambientais, de acordo com aquela bivalência, o ser vivo estabelece as relações que são significativas para sua automanutenção, ou seja, produz sentido através da sua atividade. (Rolla, 2021, p)

O que os autores buscam dizer é que os seres vivos possuem a capacidade de interagir com o mundo por meio de uma agência autônoma, através da qual constroem e atribuem significado à realidade. Nesse contexto, a agência autônoma dos sistemas vivos é interpretada como um processo de produção de sentido (*sense-making*). Nessa perspectiva, a vida é definida como a capacidade de um sistema autônomo regular adaptativamente suas operações e suas relações com o ambiente dependendo das consequências virtuais para sua própria viabilidade enquanto forma de vida (Di Paolo, Cuffari & De Jaegher, 2018, p.33).

Os “enativistas autopoieticos defendem que interações sensorio-motoras simples entre organismo e ambiente (suas operações e relações) contém uma forma de direção ou orientação teleológica em relação ao ambiente.” (Huffermann, 2019). Assim, os organismos não são percebidos como receptores passivos de estímulos externos, mas são compreendidos pelo seu engajamento ativo de moldar a sua percepção e compreensão de mundo, interagindo com o ambiente por meio de suas habilidades sensoriais, motoras e perceptivas. Como afirmado por Di Paolo (2018, p. 33): “a produção de sentido é a capacidade de um sistema autônomo regular de forma adaptativa o seu funcionamento e a sua relação com o ambiente, dependendo das consequências virtuais para a sua própria viabilidade como forma de vida.”

Dessa maneira, a cognição pode ser compreendida como a interação avaliativa de um organismo vivo com o ambiente no qual está inserido. Isso implica que a) o ser não apenas percebe passivamente o que está ao seu redor, mas também interpreta, dá significado e toma decisões baseadas nessas percepções; b) o ambiente influencia a forma como o ser vivo percebe e age, e, ao mesmo tempo, o ser vivo influencia o ambiente com suas ações; c) as capacidades cognitivas de um ser vivo são inseparáveis do contexto em que ele se encontra, isto é, as respostas cognitivas são moldadas pela situação específica em que o ser está inserido.

. Considerando esse aspecto, é importante ressaltar que todos os seres vivos inerentemente se envolvem em processos de produção de sentido, podemos dizer então que essa concepção consiste em designar a cognição ao mecanismo presente em todos os organismos vivos, voltado para a perpetuação de sua existência no ambiente em que vivem.

Imaginem então, um rato que distingue entre alimentos potencialmente envenenados e seguros, ou uma planta quando modifica sua estrutura física para maximizar a captação de luz solar, ambos estão, de certa forma, engajados na produção de sentido em prol de sua própria sobrevivência. Desse modo, a autonomia inerente aos seres vivos serve como base para a explicação da cognição (Huffermann, 2019). Isso estabelece a compreensão do processo de *sense-making* como um aspecto fundamental da vida, uma vez que, caso os seres vivos não sejam capazes dessa atividade, sua sobrevivência estaria ameaçada.

Para isso, o *sense-making* deve ser tanto incorporado quanto situado. Tendo em vista que a composição física do organismo desempenha um papel fundamental na determinação de suas necessidades essenciais para a manutenção da vida. Fazemos sentido de forma incorporada uma vez que 1) a cognição depende dos tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e 2) essas capacidades sensório-motoras individuais estão, elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente. (Varela et al., 1991).

Neste caso, entender processos básicos do corpo como aqueles que permitem, por exemplo, nossa capacidade de se movimentar habilidosamente em um ambiente é de fundamental importância para entender processos mais complexos, como aqueles que permitem nossa capacidade, por exemplo, de raciocinar, pois eles estariam intimamente acoplados. (Silva et al., 2020)

Além disso, a produção de sentido está intrinsecamente vinculada ao ambiente em que o organismo está inserido. Isso se deve ao fato de que um sistema autônomo depende de interações contínuas com seu ambiente para sustentar sua existência. Isso significa que o organismo precisa interagir continuamente com seu entorno para criar significado e, assim, manter sua existência. Sua sobrevivência depende dessas interações contínuas e dinâmicas com o ambiente.

Percebemos o mundo através das nossas habilidades sensório-motoras, diferente da noção de “percepção” clássica, cuja percepção é feita por algum processamento interno representacional. Ação e percepção não são processos separados. Em vez disso, eles acontecem ao mesmo tempo, com a cognição surgindo diretamente das atividades

exploratórias do organismo em seu ambiente. Assim, um animal explora seu ambiente e, ao mesmo tempo, percebe o mundo ao seu redor, ajustando suas ações conforme necessário.

. A perspectiva enativa entende que a ação e a percepção ocorrem simultaneamente, a cognição emerge da atividade exploratória de um agente no seu ambiente. A forma como um organismo percebe o mundo depende de seus movimentos e de sua constituição física. Diferentes organismos, com diferentes composições corporais e capacidades motoras, perceberão e interagirão com o mundo de maneiras distintas..

Por ser situado, é importante notar que o ambiente não é uma entidade neutra para cognição. “Viver é um processo de produção de sentido, de trazer significado e valor. Desta forma, o ambiente torna-se um lugar de valência, de atração e repulsão, de aproximação ou fuga” (Thompson, 2007, p. 158). Isso quer dizer que no mundo natural, existem fatores que interagem com os seres vivos, como o alimento que atrai ou afasta um roedor e a luz solar que impacta o crescimento de uma planta. Como exploraremos na sessão 3 deste artigo, o ambiente também desempenha um papel crucial na aprendizagem dos alunos, incluindo fatores como as condições climáticas, o tempo despendido no deslocamento ou a qualidade dos meios de transporte disponíveis, ”o indivíduo tanto inicia o ambiente quanto é moldado por ele” (Varela et al., 1991)

Outros filósofos enativistas, como Colombetti (2014), atribuem outras dimensões para cognição, como a dimensão afetiva, na qual afirma que é possível observar que as emoções também possuem espaço na cognição. Medo, raiva, alegria ou tristeza podem ser lidas como avaliações de contextos ou de ambientes. Tendo em vista que ao sentir medo de uma coisa, podemos avaliar essa coisa como perigosa para minha existência.

### **3. Existential sense-making (produção de sentido existencial)**

A filósofa Sanneke de Haan (2021), assim como outros enativistas, define *sense-making* como a interação avaliativa de um organismo com seu ambiente. Entendendo que a cognição se dá a partir disso, é importante considerar a experiência dos indivíduos dentro de seus respectivos contextos. Em seu livro *Enactive Psychiatry* (2021), de Haan se preocupa com uma abordagem enativista para pensar a psiquiatria e saúde mental, apesar disso, acreditamos que possa ser interessante utilizar de seus conceitos para pensar aprendizagem, uma vez que saúde mental e aprendizagem também são coisas interligadas.

de Haan argumenta que apesar da abordagem enativa ser uma abordagem naturalista, a teoria possui uma lacuna por ter negligenciado a dimensão existencial. Para isso, de Haan procura enriquecer a noção de sense-making adotando uma dimensão existencial no que diz

respeito ao processo de cognição dos seres humanos.<sup>1</sup> Criando a tese de *existencial sense-making*, de Haan argumenta que com a adoção de uma produção de sentido avaliativa voltada para si mesmo, emerge igualmente o desejo pela dignidade.

Com isso, podemos pensar a cognição de seres humanos dada a partir de ambientes caracterizados por uma ausência de coisas que contribuem para manutenção de sua vida. Não apenas da forma funcional que visa a própria sobrevivência, mas também em sua qualidade de vida. Para a filósofa, a dimensão existencial também faz parte da produção de sentido das pessoas, produção essa que transcende as necessidades utilitárias, Como dito por ela na seguinte passagem:

Com a produção de sentido avaliativa voltada para si mesma, surge o desejo não apenas de sobrevivência, mas de dignidade, de viver uma boa vida. A significância de nossos mundos e os valores que orientam nossas ações ultrapassam o funcional, o que mantém a vida: ao adotar uma posição, surgem valores de um tipo diferente, que poderíamos chamar de 'valores existenciais', como respeito, honra, dignidade, amizade e amor. (de Haan, 2021, p. 60)<sup>2</sup>

A partir disso, podemos dizer que elementos como comida, vestimenta, abrigo ou a nossa própria morfologia adquirem significados mais profundos dentro do contexto das condições socioculturais dos indivíduos, abrindo possibilidades para a expressão da liberdade individual. Por exemplo: alguns seres humanos podem escolher abster-se de comer por razões religiosas ou motivados por concepções estéticas visando uma boa aparência para o seu corpo de acordo com os padrões culturais impostos, também buscamos outras coisas nos alimentos, que estão além da manutenção dos tecidos, ganho de energia, nutrientes e proteínas. Como por exemplo, os sabores e sensações que esses alimentos podem nos proporcionar e às vezes até uma boa apresentação de empratamento, assim como a vestimenta não é utilizada apenas com o propósito de se proteger do frio, mas também a pode servir para expressar a identidade pessoal do indivíduo.

Uma vez que você é capaz de se relacionar reflexivamente com as coisas, você entrou em um mundo de significado do qual você não pode escapar. Você não está apenas

---

<sup>1</sup> Nesse caso, a filósofa fala exclusivamente de seres humanos, apesar de não afirmar e não negar a dimensão existencial em outros seres vivos (nós não descartamos essa dimensão em outros organismos vivos).

<sup>2</sup> Tradução nossa, do original: “With evaluative sense-making turned upon itself comes the desire not just for survival but for dignity, for living a good life. The meaningfulness of our worlds and the values that guide our actions, surpass the functional, the life-maintaining: with stance-taking a different kind of values emerge, what we could call ‘existential values’, such as respect, honour, dignity, friendship, and love.” Sanneke de Haan, *Enactive Psychiatry*, 2021, p. 60.

cercado por significado, mas você também o emana. Você não pode escapar expressar algo pelo que você veste, pelo que você come, pelo que você bebe e com quem você faz sexo. Quer queiramos ou não, o nosso As escolhas estão ligadas às nossas identidades pessoais. Toda a nossa produção de sentido tornar-se existencializado. (de Haan, 2021, p. 148)<sup>3</sup>

Com isso, reforçamos que a cognição humana não é meramente um processo isolado e intrínseco, mas é profundamente influenciada por elementos externos, como a cultura e os valores sociais, semelhante ao que Silva (2022) reconhece como pleno anti-cartesianismo, no qual:

[...] cognição e raciocínio não são uma questão de uma entidade que consome e manipula representações, mas devem ser pensados como capacidades especiais de alguns animais situados e encarnados (deontologicamente) envolvidos em uma troca permanente e dinâmica com outros animais em partes seletivas de seu ambiente. (Silva, 2022, p. 49)

Sendo assim, ao considerarmos a cognição humana em um contexto mais amplo, é essencial reconhecer que ela é moldada e contextualizada por fatores socioculturais. Esta perspectiva contribui para uma compreensão mais completa para além dos mecanismos neurobiológicos e busca compreender como as dimensões sociais e políticas contribuem para a formação e a vivência da cognição. No âmbito da aprendizagem, como veremos a seguir, esses fatores devem ser levados em consideração, uma vez que podem afetar diretamente a produção de sentido dos alunos em sala de aula.

#### **4. Considerações enativistas para pensar o processo de aprendizagem**

Ao entender a perspectiva de que a produção de sentido por parte dos indivíduos surge da interação entre seus corpos e o ambiente circundante e que elementos como a cultura e valores sociais agem diretamente nesse processo, podemos começar a pensar na possibilidade de aplicação desses princípios à cognição corporificada no contexto educacional. Inicialmente, implica a necessidade de uma ruptura com os paradigmas cognitivistas e computacionais, que afirmam que a mente está em mera localização cerebral, e recorrer a uma

---

<sup>3</sup> Tradução nossa, do original: “Once you are able to reflexively relate to things, you have entered a world of meaning from which you cannot escape. Not only are you surrounded by meaning, but you also emanate it yourself. You cannot escape expressing something by what you wear, what you eat, what you drink, and whom you have sex with. Whether we like it or not, our choices are tied to our personal identities. All our sense-making has become existentialised.” Sanneke de Haan, *Enactive Psychiatry*, 2021, p. 148.

análise situada e incorporada da cognição. Como afirmam Bannell, Leporace e Santos (2021, p.15)

O cérebro está inserido em um universo fisiológico e físico, ligado a um corpo, que, por sua vez, está imerso na natureza e na cultura. Cérebros não assistem aulas e nem caminham por aí; por outro lado, corpos não são apenas repositórios ou veículos que servem para carregar o cérebro de um lugar a outro. (Bannell, Leporace e Santos, 2021, p.15)

E ainda, entendemos que:

Uma das consequências desse pressuposto é que o aluno não pode ser visto como um indivíduo isolado dos outros e do mundo físico e orgânico que habita. Sua mente não deveria ser compreendida como algo somente interno ao seu corpo e, menos ainda, reduzível ao seu cérebro. Se a mente está na vida, precisamos pensá-la como um conjunto entre cérebro, corpo e ambiente – que é físico e cultural – e analisar como a mente emerge do acoplamento do organismo com seu ambiente. (Bannell, et al., 2021, p. 33)

Compreender a corporeidade e a contextualização da mente implica o reconhecimento de que a cognição não se restringe à consciência individual e desvinculada de um único sujeito, mas reside no processo de ação compartilhada, ou seja, o aluno não deve ser considerado um ser isolado, separado dos outros indivíduos e do mundo físico e orgânico em que vive. Em vez de ver o aluno como um ente separado, é essencial reconhecer que ele está constantemente interagindo com seu entorno.

Bannell, Leporace e Santos (2021) também argumentam que isolar o cérebro do ambiente e colocá-lo como o foco principal na pesquisa sobre a cognição humana constitui um pressuposto problemático, não apenas para a educação, mas também para outras áreas. Esse enfoque se torna ainda mais questionável quando se tenta explicar o processo de aprendizagem exclusivamente por meio dessa abordagem.

Com isso, argumentamos que essa perspectiva demanda uma compreensão de que o processo de aprendizagem dos alunos não é um processo que se limita ao ambiente da sala de aula, mas sim um fenômeno que ocorre em um contexto muito mais amplo. Para entender efetivamente o processo de conhecimento, é essencial considerar uma gama de fatores que vão além do espaço físico da sala de aula e até mesmo da escola. Esses fatores incluem as

emoções dos alunos, suas rotinas diárias, sua constituição física, seus hábitos alimentares, e as interações sociais tanto no âmbito escolar quanto fora dele.

Um aluno que enfrenta estresse ou ansiedade causados pelo ambiente em que ele está inserido pode ter dificuldades em concentrar-se e processar informações de forma eficaz. Por outro lado, um ambiente emocionalmente suportável pode facilitar a aprendizagem; um aluno que não dorme o suficiente pode apresentar dificuldades de atenção e memória; um aluno que tem uma rede de apoio social forte e positiva pode se sentir mais motivado e engajado.

Podemos citar que até mesmo o contexto político do país possui impacto na aprendizagem dos alunos; eventos políticos podem influenciar a percepção dos alunos sobre o mundo e suas aspirações futuras. “o corpo também está entrelaçado ao mundo que habitamos de uma maneira que define a constituição humana, não existimos sem o mundo, e o mundo não existe sem nós.” (Bannell, Leporace e Santos, 2021).

Conseqüentemente a isso, também é necessário compreender que todas essas considerações também são aplicáveis ao professor. A mente humana está intrinsecamente interligada ao ambiente em que o indivíduo se encontra, esse ambiente é compartilhado, todas as interações que ocorrem dentro da sala de aula, assim como o bem-estar de todos os integrantes que estão nela fazem parte do processo de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem não se limita apenas à assimilação e processamento interno de conteúdo. Assim produzimos sentido de maneiras diversas e por meio do corpo, das emoções e dos sentimentos tanto quanto por intermédio da linguagem e de outros sistemas simbólicos. (Bannell, Leporace e Santos, 2021).

Outro ponto é que é a partir de contextos sociais, culturais e de habilidades sensoriais motoras que emerge o conhecimento dos indivíduos, juntamente com as interações com outros indivíduos, levando esse argumento em consideração no âmbito do ensino e da filosofia, podemos encontrar desafios dentro desse contexto. Nota-se que, primeiramente, o ensino de filosofia é voltado para um cânone filosófico eurocêntrico, permeado por uma abordagem de pensamento eurocêntrica, e baseado por práticas e metodologias igualmente eurocêntricas.

A consequência disso é em um sistema educacional desprovido de sensibilidade para com os indivíduos pertencentes a grupos sociais minoritários, uma vez que a educação é concebida a partir da perspectiva cultural de quem detém poder em relação aos demais. Vimos anteriormente, a importância da cultura no âmbito da dimensão existencial do processo de produção de sentido (sense-making). Sanneke de Haan exemplifica esse caso e podemos levar esse exemplo para o âmbito escolar:

Uma maneira de se conscientizar da abundância de significados existenciais e de nossa discriminação imediata deles é quando você visita uma cultura estrangeira. De repente, você não consegue ler todos aqueles sinais tão facilmente, ou é simplesmente confrontado com diferentes expressões de gênero, status econômico, subculturas. Se eu, uma pessoa holandesa, visitasse o Japão, por exemplo, tenho certeza de que perderia muitos dos significados do que está acontecendo ao meu redor, especialmente quando se trata de interações sociais. Minhas habilidades de interpretação foram sensibilizadas em um mundo sociocultural diferente. (de Haan, 2021, p. 149)<sup>4</sup>

Percebemos que se nossas habilidades de interpretação foram sensibilizadas em determinado mundo sociocultural, podemos encontrar problemas no âmbito da educação quando aprendemos teorias alheias ao nosso mundo. Tendo em vista que a formação atual dos alunos visa apenas o serviço do mercado dominante, vemos que o ensino nas escolas tradicionais é baseado em uma cultura restrita à formação dos burgueses intelectuais que a conceberam, o que pode agravar as dificuldades de aprendizado ao distanciar o aluno de sua realidade.

A filósofa Simone Weil (1949) já denunciava isso em sua preocupação com a formação de operários. Ela acreditava que a educação não deveria ser planejada à cultura de alguém que exerce poder em relação aos demais ou que se distancie de suas tradições nacionais ou regionais, o que ela chamou de Desenraizamento, porque, dessa maneira, o aluno torna-se capaz de possuir conhecimentos, mas incapaz de refletir sobre eles, fato que, infelizmente, é comum presenciar dentro de turmas de filosofia.

Claro que, com isso, não queremos dizer que as classes menos privilegiadas não tenham a capacidade de entender os chamados “Grandes Filósofos”, mas, como Simone Weil argumentou, é necessário que essas teorias sejam traduzidas para sua sensibilidade. Como dito por ela mesma:

Um operário que sofre da angústia do desemprego, nela mergulhado até a medula dos ossos, compreenderia o estado de Filocteto quando lhe tiram o arco, e o desespero com que olha para suas mãos impotentes. Compreenderia também que Electra tem

---

<sup>4</sup> Tradução nossa, do original: “One way of becoming aware of the abundance of such existential meanings and our immediate discrimination of them is when you visit a foreign culture. Suddenly you are not able to read all those signs so easily, or are simply confronted with different expressions of gender, of economical status, of sub-cultures. If I, a Dutch person, would visit Japan for instance, I am sure I would miss many of the meanings of what is going on around me, especially when it comes to social interactions. My sense-making skills have been sensitised in a different sociocultural world..” Sanneke de Haan, *Enactive Psychiatry*, 2021, p. 149.

fome, o que um burguês, excetuando o período presente, é totalmente incapaz de compreender. (WEIL, 1996, pág. 367).

E ainda:

Homero e Sófocles estão cheios de coisas pungentes e profundamente humanas, é só necessário exprimi-los e representá-los de forma que se tornem acessíveis a todos. Acho, que com um certo orgulho, que se preparar essas matérias e se elas forem lidas, os operários mais iletrados da Renault saberão mais sobre literatura grega do que 99% dos bacharéis (Weil, 1996, pág. 371)

Posto isso, pode-se dizer que uma educação fundamentada na cultura alheia pode desencadear, em uma produção de sentido desordenado. O problema é agravado pelo fato de que o ensino de filosofia costuma ser homogêneo, desconsiderando a diversidade do pensamento de diferentes grupos sociais. O corpo, o mundo, as interações sociais, as emoções e as habilidades sensório-motoras formam coletivamente a mente do indivíduo. A perspectiva enativista destaca que é por meio desses elementos que ocorre o processo de pensamento. Portanto, ao abordar o ensino de filosofia, é necessário considerar esses componentes fundamentais.

## **5. Possibilidades do ensino de filosofia por meio da ação**

Com a teoria da cognição corporificada, compreendemos a importância da ação e do ambiente no processo de aprendizagem. Além da preocupação com a dimensão existencial dos alunos, é necessário considerar metodologias adequadas para uma mente corporificada e situada. Conforme afirmado por Nara Figueiredo (2020), a abordagem teórica enativista rompe com os pressupostos assumidos por teorias cognitivistas, para ela, o enativismo sugere uma inversão do tradicional paradigma cartesiano ‘penso, logo existo’ para ‘existo, logo, penso’.

Nesse ensino aprender e ensinar filosofia do ponto de vista enativo da mente apresenta um desafio, uma vez que o ensino de filosofia segue o paradigma cognitivista, de forma que se assemelha-se à imagem d’O Pensador<sup>5</sup>, caracterizada por uma espécie de "não ação", em que apenas o cérebro está envolvido no processo de aprendizagem. No livro *Sem Fins Lucrativos*, a filósofa Martha Nussbaum (2019) apresenta o método de ensino do filósofo pragmático John Dewey (1869-1952) que nos parece útil quando tentamos aproximar filosofia

---

<sup>5</sup> Escultura de bronze do escultor francês Auguste Rodin.

da ação. Dewey procurava transformar a sala de aula em ambientes reais para que houvesse questionamentos práticos em suas atividades.

Os alunos geralmente começavam com uma tarefa prática específica e imediata: cozinhar, tecer algo ou cuidar do jardim. Enquanto resolviam esses problemas imediatos, eles eram levados a fazer várias perguntas: de onde vêm esses materiais? Quem os fez? Por meio de quais tipos de trabalho eles chegaram até mim? Como deveríamos refletir acerca da organização social dessas formas de trabalho? (Porque é tão difícil preparar o algodão para tecer? Como esses problemas práticos interagem com o trabalho escravo? As perguntas podem tomar diversos rumos) (Nussbaum, 2019, p. 66)

Como entendemos que o pensamento não é apenas produto do cérebro, mas que também está enraizado as interações físicas com o mundo. Podemos ver que as ideias de Dewey criam uma conexão sensorial direta com o processo de aprendizado, permitindo que absorvam informações não apenas intelectualmente, mas também através da experiência física.

[...] Ao aprender que a produção do fio de algodão está relacionada a todas essas questões complicadas, as crianças entendem o significado complexo do próprio trabalho manual e aprendem a ter uma nova postura perante ele. Acima de tudo, as crianças estão aprendendo por meio de sua própria atividade (social), não por meio de uma recepção passiva. (Nussbaum, 2019, p. 66)

Dessa forma, o ensino surge através da própria atividade social, em vez de uma recepção passiva de informação. Além disso, essa abordagem promove a contextualização do aprendizado, evitando que se torne um conhecimento isolado. Outra forma de pensar o ensino de filosofia por meio da ação pode ser a partir de uma maneira interdisciplinar utilizando o teatro como ferramenta pedagógica, uma vez que do ponto de vista enativo, a percepção está acoplada com a ação. Perceber não é uma atividade passiva, mas sim uma forma ativa de interagir com o ambiente. (de Haan, 2021). Então se a mente está no ambiente, corpo e nas relações sociais, porque não utilizar atividades que envolvem esses elementos (como o teatro) para transmitir conteúdos de filosofia?

Sustentamos que a percepção não é vista como algo separado das ações que realizamos. Pelo contrário, a percepção é descrita como uma forma de agir. Isso significa que, ao perceber algo, estamos constantemente envolvidos em ações físicas ou motores para

entender e interagir com o ambiente. (de Haan, 2021). Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar de filosofia e teatro pode oferecer uma forma de aprendizagem para que o aluno possa explorar conceitos filosóficos por meio da ação e representação. Como entendemos que a mente não está isolada, mas sim imersa em contextos sociais e físicos, o teatro pode ajudar no ensino de filosofia ao permitir que tais conceitos filosóficos sejam experienciados de maneira vívida e prática.

Os diálogos de Platão, por exemplo, podem ser abordados por meio da encenação teatral, incorporando habilidades sensoriomotoras e interações participativas com o ambiente e com outros indivíduos no processo de aprendizagem. Da mesma maneira, as meditações de Descartes podem ser ensinadas através da criação de uma experiência coletiva de meditação, fundamentada em suas teorias.

Com isso, buscamos nos afastar um pouco do modelo tradicional de ensino de filosofia, no qual o aluno desempenha o papel de um receptor passivo de teorias, para uma dinâmica mais ativa que possa inserir os estudantes em contextos que demandam a utilização do corpo e a interação com o ambiente. Com essa abordagem, os professores podem promover um ensino que envolva corpo, movimento e interação social. Além de que talvez possa cativar a atenção dos alunos e favorecer a internalização de conceitos filosóficos quando são experienciados.

## **6. Conclusão**

Desde o lançamento do marco fundador do enativismo, *The Embodied Mind*, em 1991, a teoria tem despertado considerável interesse e capturado a atenção de acadêmicos e profissionais de diversos campos disciplinares. Podemos dizer que a abordagem tem se estabelecido como uma nova maneira de investigar a cognição com novos métodos empíricos e novos conceitos. É importante ressaltar que este paradigma está em constante evolução, com diversas correntes dentro do campo que dialogam e divergem entre si.

A conclusão comum que podemos extrair delas é que a mente não está exclusivamente no cérebro, a tese de concepção corporificada da mente nos permite analisar a mente não apenas por meio de uma perspectiva cerebral, mas também a partir de análises sociais e políticas do ambiente em que os indivíduos vivem. Conforme afirmado por Silva (2022):

O que é especial sobre nós não é o que temos dentro de nossas mentes, mas o que podemos fazer no mundo. Somos seres que estabelecem regras, normas, critérios

uns para os outros para avaliar coisas, raciocinar, inferir, agir em um mundo altamente instável e misterioso. (Silva, 2022, p. 53)

Entender essa perspectiva de que a produção de sentido dos indivíduos surge a partir da interação entre os corpos e o ambiente circundante, podemos começar a pensar na possibilidade de aplicação desses princípios no contexto da educação e da aprendizagem no âmbito escolar. Portanto, para entender a mente, precisamos conhecer a respeito da vida e entender o que significa ser um organismo vivo no mundo (Thompson, 2007). E levar isso em consideração ao processo de aprendizagem desse indivíduo.

## Referências

- BANNELL, Ralph Ings; LEPORACE, Camila de Paoli; SANTOS, Eduardo J. R.. Por um novo paradigma para a cognição e a aprendizagem. In: BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (org.). **Deseducando a educação**: mentes, materialidades e metáforas. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2021. p. 15-38.
- Colombetti, G. 2014. **The Feeling Body**: Affective Science Meets the Enactive Mind. Cambridge, MA, MIT Press.
- Di Paolo, E. A., Cuffari, E. C., and De Jaegher, H. 2018. **Linguistic Bodies**. The Continuity Between Life and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
- DE HAAN, Sanneke, **Enactive Psychiatry**. Cambridge University Press. 2020
- FIGUEIREDO, Nara Miranda de; KREMPEL, Raquel; MEURER, César Fernando. Raciocínios analógicos: representacionalismo ou enativismo?. **Perspectiva Filosófica**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 06-30, 27 ago. 2020. Universidade Federal de Pernambuco. <http://dx.doi.org/10.51359/2357-9986.2019.248071>.
- HUFFERMANN, Jeferson Diello. Variedades do Enativismo: propostas radicais e cognição superior. **Perspectiva Filosófica**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 31-52, 27 ago. 2020. Universidade Federal de Pernambuco.
- MAIESE, Michelle. **Mindshaping, Enactivism, and Ideological Oppression**. *Topoi* 41, 341–354 (2022).
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- ROLLA, G. **A mente enativa**. Porto Alegre, RS: Fi. 2021
- \_\_\_\_\_, G. **Por que não somos só o nosso cérebro**: em defesa do enativismo.
- SILVA, Marcos; CAVALCANTI, Iana; MOTA, Hugo. **Linguagem e enativismo**: uma resposta normativa para a objeção de escopo e o problema difícil do conteúdo. Prometheus, 2020.
- \_\_\_\_\_, Marcos. Notes on the nature of logic: an enactivist proposal. **O Que nos Faz Pensar**, [S.L.], v. 29, n. 49, p. 38, 15 jan. 2022. O Que Nos Faz Pensar. <http://dx.doi.org/10.32334/oqnpf.2021n49a810>. **Trans/Form/Ação**: Revista de filosofia da Unesp, v. 46, Número especial “Filosofia Autoral Brasileira”, p. 207- 236, 2023
- THOMPSON E. **Mind in Life**: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind. Harvard University Press. 2007
- WEIL, Simone. Carta a um engenheiro diretor de uma fábrica. In: BOSI, Ecléa (Org.). **A Condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996, 2ª Ed.