



ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA COGNIÇÃO INVENTIVA PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA FABULAÇÃO CRIADORA

Mariana Rebeka Santiago da Silva¹
Maria Carolina de Andrade Freitas²

RESUMO: Este estudo investiga algumas contribuições da cognição inventiva no contexto da educação básica, associando-as aos processos de aprendizagem, a partir da construção de uma fabulação criadora. Diante da necessidade de uma escola que vá além da transmissão de conteúdos e que aposte na produção da educação como campo relacional por excelência, a pesquisa busca compreender alguns fundamentos teóricos da cognição inventiva a fim de pensar possibilidades de práticas pedagógicas. O problema que norteia a investigação é: quais as contribuições da cognição inventiva para a aprendizagem na educação básica e como demonstrá-las a partir do exercício fabulativo, em articulações possíveis? O estudo objetiva discutir algumas contribuições da cognição inventiva no campo da educação básica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a valorização da experiência e da experimentação.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem inventiva; Cognição inventiva; Educação básica; Fabulação.

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade impõe à escola o desafio de repensar suas práticas pedagógicas, superando o modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos e na reprodução de saberes. O contexto educacional atual demanda a construção de espaços de aprendizagem que estimulem a autonomia dos sujeitos e a invenção, compreendendo o aprender como um processo ativo, relacional e significativo.

¹Concluinte de Pedagogia e autora deste artigo - Centro de Educação - UFPE. Email: mariana.ssilva@ufpe.br

²Professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação - UFPE. Email: maria.andradef@ufpe.br

Nesse sentido, a cognição inventiva surge como uma perspectiva teórica capaz de ressignificar o ato de conhecer, deslocando o foco da cognição e da repetição e dirigindo-se para a compreensão da aprendizagem como esforço de criação e problematização.

O presente trabalho apresenta uma experiência narrada, configurada na cena fabulada “A criança que se escondia” como exercício de composição, simbólico e sensível, que apresenta a necessidade de reinvenção da prática educativa. Nesta narrativa, a interação entre uma estagiária e um aluno rotulado como “difícil” evidencia que o aprendizado pode emergir a partir do afeto, da escuta e da convivência — dimensões que rompem a lógica disciplinar tradicional e instauram um espaço de invenção compartilhada. Essa vivência demonstra que o conhecimento não se constitui como produto acabado, mas como processo de cocriação entre sujeitos, no qual o vínculo emocional se apresenta como condição essencial para o florescimento do pensamento inventivo.

A noção de *enação*, proposta por Varela, Thompson e Rosch (2003), contribui para esse entendimento ao conceber a cognição como um processo corporificado e histórico, resultante da interação dinâmica entre o organismo e o ambiente. A mente, nesta perspectiva, não representa o mundo de forma passiva. Essa visão rompe com a lógica tradicional da representação simbólica, aproximando-se da ideia de que o conhecimento é uma prática viva, inseparável das condições concretas em que ocorre. Na escola, isso significa compreender o aprender e o ensinar não como produtos da transmissão de conteúdos, mas como processos de afecção recíproca, em que corpos, linguagens e contextos se entrelaçam.

Assim, pensar a escola como campo de forças é reconhecer que nela se produzem subjetivações a partir das afecções que circulam e das relações de poder que as modulam. A experiência educativa, então, ultrapassa a mera instrução e se torna espaço de formação de modos de existir — um território onde o conhecer, o sentir e o viver se constroem conjuntamente, num movimento constante de transformação (Varela, Thompson e Rosch, 2003). Cabe destacar que este trabalho não se propõe a realizar uma crítica às abordagens tradicionais da cognição, incluindo as vertentes construtivistas, tampouco estabelecer um estudo comparativo entre diferentes correntes teóricas. Reconhece-se que o campo da cognição é vasto, plural e composto por inúmeras contribuições relevantes e consistentes. O recorte aqui adotado é intencionalmente situado e delimitado pelas condições concretas de produção da pesquisa, bem como pela escolha teórico-metodológica de trabalhar com algumas contribuições da cognição inventiva. Não se objetiva, portanto, realizar um

levantamento exaustivo da literatura, mapear convergências e divergências entre autores ou esgotar as múltiplas perspectivas existentes no campo.

Essa delimitação não implica negação ou desqualificação de outras abordagens, mas a afirmação de um foco analítico específico, necessário para sustentar o problema de pesquisa proposto. Trata-se, assim, de um estudo que assume seus limites e aposta em determinadas contribuições teóricas, sem pretensão de totalidade ou de oposição a outros modos de compreender a cognição e a aprendizagem.

2. JUSTIFICATIVA

Esta reside na urgência de repensar o papel da escola diante das novas demandas sociais e cognitivas. A compreensão e a aplicação dos princípios da cognição inventiva possibilitam a reconfiguração da sala de aula como espaço de experimentação e criação, no qual professores e estudantes tornam-se coautores do conhecimento. A compreensão dos processos cognitivos tem se transformado a partir de discussões atuais, passando de uma concepção mecanicista para uma abordagem mais relacional e inventiva (Varela, Thompson e Rosch, 2003).

O cognitivismo tradicional concebe o ato de conhecer como o processamento de informações por estruturas mentais organizadas, nas quais o sujeito adquire, armazena e efetua conteúdos de modo racional e sistemático. Segundo Piaget (1976), a aprendizagem ocorre por meio da assimilação e acomodação de novos conhecimentos nas estruturas cognitivas existentes, o que evidencia uma lógica de adaptação e equilíbrio mental. Da mesma forma, Ausubel (1980) ressalta que o aprendizado significativo depende da integração de novas informações à estrutura cognitiva prévia do indivíduo.

Em contraposição à tendência cognitivista tradicional, a cognição inventiva propõe o ato de conhecer como um processo de invenção e criação de sentidos. Essa abordagem tem como base as contribuições de Varela, Thompson e Rosch (2003), que defendem a noção de cognição encarnada (*embodied cognition*), isto é, um processo situado nas interações entre corpo, mente e ambiente. Para Maturana e Varela (1995), o conhecimento é um fenômeno autopoietico, em que o ser vivo se produz e se transforma continuamente por meio de suas próprias ações. Podemos ainda articular a proposição destes autores à inspiração da Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari (1995) em conjunto com algumas contribuições da cognição inventiva para valorizar o pensamento como potência criadora, capaz de romper com modelos pré-estabelecidos e gerar novas formas de compreender o mundo.

Diante desse panorama, o presente estudo objetiva investigar algumas contribuições da cognição inventiva no âmbito da educação básica, buscando compreender de que maneira essa abordagem pode inspirar práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem inventiva. A investigação fundamenta-se em autores como Maturana e Varela (1984), Kastrup (1999, 2004) e Sordi (2009), que concebem o conhecer como um processo biológico, relacional e criador, e em pensadores como Cassiano (2010), Dias (2009) e Deleuze (1995), que entendem a escola como um campo de forças permeado por relações de poder, afecção e subjetivação.

Compreender a escola como um campo de forças implica reconhecer que nela se entrelaçam dinâmicas de poder, afetos e processos de subjetivação que atravessam o cotidiano educativo. Nesse contexto, a noção de *afecção* assume papel central, especialmente quando pensada em contraste com o conceito comum de *afeto*. Enquanto o afeto costuma ser associado ao domínio dos sentimentos e emoções pessoais, a afecção, na perspectiva filosófica e epistemológica, refere-se às forças que nos atravessam, transformam e produzem modos de ser e de agir.

A afecção não é uma qualidade interior do sujeito, mas um acontecimento entre corpos, discursos e práticas. Inspirada em autores como Spinoza, Deleuze e Guattari, essa concepção desloca a compreensão do humano como um ente isolado para situá-lo em um campo de interações contínuas, onde a potência de agir é sempre modulada pelas forças externas e internas em jogo (Maturana, 1998; Maturana e Varela, 1984; Kastrup, 1999; 2004). Na escola, tais forças se manifestam nas relações entre professores, alunos, gestores e saberes, configurando um território de produção de subjetividades. O poder, nesse cenário, não é apenas repressivo, mas produtivo — ele fabrica modos de pensar, sentir e se relacionar (Maturana, 1998).

Desse modo, enquanto o cognitivismo tradicional busca explicar como o sujeito processa informações, discutindo o ato de aprender como uma operação mental de armazenamento e recuperação de dados, a perspectiva da cognição inventiva propõe uma virada epistemológica: compreender o aprender como processo vivo, relacional e transformador. Assim, aprender não se trata de incorporar conteúdo, mas criar significados a partir da interação entre sujeito e mundo. Conforme Maturana (1998), “todo ato de conhecer é um ato de viver”, ou seja, conhecer implica estar em relação com o outro e com o meio de modo emocionalmente comprometido. A cognição, assim, não é um espelho da realidade, mas uma construção contínua que emerge da dinâmica

autopoietica do viver humano, em que emoção e razão são dimensões inseparáveis da experiência (Maturana e Varela, 1984; Varela, 1996).

Francisco Varela (1996) amplia essa compreensão ao introduzir o conceito de enação, destacando que o conhecimento surge da ação encarnada e situada: “conhecer é revisitá um mundo por meio da ação” (Varela, 1996, p. 9). Isso significa que o sujeito não recebe informações prontas, mas participa ativamente da criação dos próprios significados, reagindo, experimentando e ressignificando o que vivencia no contexto. A aprendizagem, portanto, é um fenômeno emergente e recursivo, moldado pela interação entre o corpo, o ambiente e a história de cada aprendiz (Maturana e Varela, 1984; Varela, 1996).

Essa diferenciação desloca o foco da educação do domínio de conteúdos para a produção de experiências significativas, nas quais o erro, a imaginação e a sensibilidade são reconhecidos como elementos fundamentais do aprender. Assim, as práticas pedagógicas baseadas na cognição inventiva promovem a autonomia e a autoria dos estudantes, contribuindo para uma escola mais viva, aberta e inclusiva (Maturana e Varela, 1984; Varela, 1996). Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para a construção de uma visão pedagógica que reconheça a aprendizagem como um processo vivo, afetivo e inventivo.

3. 1º EIXO: CONIÇÃO INVENTIVA, APRENDIZAGEM INVENTIVA E A BIOLOGIA DO CONHECER

A cognição inventiva é um conceito que busca compreender o pensar e o aprender como processos inventivos, ativos e relacionais, rompendo com a visão tradicional da cognição como simples aquisição ou reprodução de conhecimento. Diferentemente da aprendizagem baseada na repetição de experiências anteriores ou na identificação de regularidades, a cognição inventiva promove a criação de novas formas de percepção e de compreensão, possibilitando a emergência de significados inéditos no contexto da experiência humana (Kastrup, 1998; 2004).

Segundo Humberto Maturana e Francisco Varela (1984), a cognição humana deve ser entendida dentro da perspectiva da autopoiese, na qual os seres vivos são sistemas que se constroem e se mantêm a si mesmos mediante processos de coemergência com o mundo. A cognição inventiva, portanto, está intrinsecamente ligada à capacidade de um sistema vivo de produzir novos domínios de experiência, rompendo com a mera reprodução de conhecimento pré-existente. Virgínia Kastrup (1999, 2004) reforça essa

perspectiva ao propor uma compreensão da mente como fundamentalmente criativa e construtiva, capaz de gerar conhecimento original. Para a autora, o ato de conhecer envolve sempre um componente inventivo, no qual o sujeito participa da emergência de novas estruturas cognitivas, em vez de se limitar à identificação de regularidades. A cognição inventiva sustenta-se em uma perspectiva que entende o conhecer como um processo dinâmico e emergente, em que o sujeito e o mundo se constituem mutuamente. Desta forma, a proposta inicialmente por Humberto Maturana e Francisco Varela (1984), a biologia do conhecer concebe o conhecimento como uma operação do próprio viver, um fenômeno biológico que decorre da emergência entre o sistema vivo e o campo de sua experiência.

Segundo os autores, “os seres vivos são sistemas autopoieticos, isto é, redes fechadas de produções que se autoproduzem” (Maturana; Varela, 1998, p. 78), e o ato de conhecer “é inseparável da história de acoplamentos estruturais que definem o viver” (Maturana; Varela, 2001, p. 40). Assim, o aprender implica mudança estrutural e reorganização interna, configurando-se como uma transformação na dinâmica do sistema cognitivo e não como simples aquisição de informações externas.

Nesta mesma direção, Kastrup (1999, 2004, 2007) amplia o conceito de cognição ao inseri-lo no campo da invenção e da problematização. Para a autora, “a invenção é a potência que a cognição tem de diferir de si mesma” (Kasturp, 2009, p. 60), revelando um movimento de criação e de abertura ao novo, no qual o sujeito se constitui simultaneamente à experiência. Em oposição à cognição cognitiva — centrada na identificação e reprodução de padrões —, a cognição inventiva “se potencializa na capacidade humana de problematizar, de afetar-se pela novidade e de produzir o inesperado” (Kastrup 2005, p. 1282). Essa concepção introduz uma noção de aprendizagem como processo inacabado, inconcluso e criativo, que “não se esgota ao encontrar uma solução, mas se renova ao desencadear novas problematizações” (Kastrup, 2005, p. 1282). Inspirando-se em Varela, Sordi e De-Nardin (2009), destacam que a cognição inventiva emerge de situações de breakdown — rupturas no fluxo habitual do pensar —, as quais provocam deslocamentos e aberturas cognitivas, potencializando a emergência do novo. Para as autoras, “o colapso não rompe o fluir da conduta, mas o assegura, pois remete o sujeito a experimentar algo do campo pré-subjetivo, favorecendo o nascimento do novo” (Sordi de Nardin, 2009, p. 83).

Nesta perspectiva, aprender é mais do que reconhecer ou reproduzir; é inventar modos de perceber, sentir e agir, instaurando novos domínios de experiência. Ao

aproximar-se das concepções de Bergson e Deleuze, Kastrup (1999) reconhece a temporalidade como elemento constitutivo da invenção, afirmando que a cognição não é representação, mas um processo vital de diferenciação contínua. Como propõe Deleuze (2006), pensar não é reconhecer, mas ser forçado a pensar — um ato que se dá quando a experiência rompe o automatismo da percepção. Assim, a cognição inventiva ancora-se em uma epistemologia da diferença e do devir, na qual conhecer é sempre criar, transformar e produzir sentido a partir da experiência vivida.

Para Deleuze e Guattari (1995), inspirados em Spinoza, o afeto não se confunde com uma emoção ou sentimento individual, mas refere-se à variação na potência de agir de um corpo ao se encontrar com outros corpos. O afeto, portanto, não é algo que pertence a um sujeito, mas um acontecimento entre corpos, que modifica as forças em jogo e altera suas capacidades de existir e agir no mundo. Como afirmam os autores, o afeto é “a passagem de um estado de corpo a outro, implicando um aumento ou uma diminuição dessa potência de agir” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 179). A potência de agir, nesse contexto, é compreendida como a capacidade que cada corpo possui de afetar e ser afetado, isto é, sua força de existir e de se transformar a partir dos encontros que estabelece. Essa potência não é fixa nem determinada; ela se intensifica ou se reduz conforme as relações que o corpo tece com outros corpos, ideias ou forças no mundo. Trata-se, portanto, de uma dimensão dinâmica e relacional da existência, que expressa o quanto.

Deleuze e Guattari (1995) deslocam, assim, o olhar das representações mentais para as forças e intensidades que compõem o campo da experiência. A potência de agir é um conceito vitalista, que rompe com a visão mecanicista da ação humana e reconhece que viver é estar em constante variação — “um devir”, dirão os autores — movido pelos encontros que aumentam ou diminuem nossa potência. Em termos educacionais, compreender a escola como um campo de forças, nesse sentido, é compreender que ela é atravessada por múltiplas potências de agir, onde os sujeitos são constantemente afetados e transformados nas relações que estabelecem.

De forma complementar, Regina Sordi (2009) ressalta a importância da cognição inventiva na educação, ao enfatizar que a aprendizagem deve ser orientada não apenas para a reprodução de conteúdos, mas para a capacidade de criar, imaginar e reinventar o conhecimento. Nesse sentido, o ensino que valoriza a cognição inventiva promove experiências em que os aprendizes participam ativamente da construção do conhecimento, fomentando a emergência de novas ideias e estratégias de compreensão.

Portanto, a cognição inventiva representa um salto epistemológico em relação à simples cognição: ao invés de apenas identificar padrões, ela envolve a criação de novas possibilidades de percepção e ação, sustentada por uma compreensão biológica do conhecer, na qual os sistemas vivos não são meros receptores de informação, mas coautores do conhecimento que emerge da experiência. Essa concepção pode ser observada na cena fabulada apresentada neste trabalho, na qual a sala de aula deixa de ser um espaço de simples transmissão para se tornar um território de invenção. Nela, o professor não oferece respostas prontas, mas provoca o grupo a construir perguntas, abrindo espaço para o inesperado e para o diálogo entre saberes.

Por exemplo, quando uma criança, diante de uma atividade de exploração sensorial, cria uma explicação própria para um fenômeno natural, ela não está apenas reconhecendo um padrão, mas inventando uma forma singular de compreender o mundo, em ressonância com o que Kastrup (2005) denomina “movimento de diferenciação do pensamento”. Nesse contexto, o aprender emerge da relação entre o corpo, o ambiente e o outro, confirmado a visão de Maturana e Varela (2001) de que “todo ato de conhecer é um ato de viver”, uma transformação estrutural do sujeito em sua interação com o meio. A criança que formula hipóteses, observa, questiona e redesenha suas compreensões exemplifica esse movimento autopoietico, em que o conhecimento é coproduzido pela experiência e não recebido de forma passiva. Assim, o processo inventivo manifesta-se nas microinvenções cotidianas — na escolha das palavras, no gesto curioso, na reorganização do olhar — A autora propõe uma abordagem de “cognição inventiva” ou “aprendizagem inventiva”, na qual aprendizagem e cognição não são entendidas como simples aquisição ou reprodução de conteúdo, mas como produção de novidade, invenção de problemas, de modos de pensar e de modos de ser.

Como afirmam Maturana (2001) e Varela (1984), "os seres vivos são sistemas autopoieticos que se produzem e se mantêm a si mesmos; conhecer é, portanto, participar da constituição do mundo percebido". Essa perspectiva da biologia do conhecer evidencia que o aprender é sempre um processo relacional e ativo, em que o sujeito cocria a realidade em que se insere. Para Virgínia Kastrup (1999, 2004), a cognição inventiva se caracteriza pela produção de diferenças, pela criação de sentidos e pela emergência de novas formas de perceber, sentir e agir. Como afirma a autora, “a cognição não é adaptação, mas invenção; não é reprodução do já dado, mas criação de mundos possíveis” (Kastrup, 1999, p. 56).

Segundo esta perspectiva, o ato de conhecer envolve uma dimensão inventiva que se manifesta na potência de problematizar e de produzir o novo, deslocando o foco do sujeito do reconhecimento para a invenção. Assim, o conhecimento é entendido como processo de diferenciação contínua, em que o sujeito se constitui simultaneamente à experiência que vive. A aprendizagem, por sua vez, deixa de ser uma operação de acúmulo e passa a ser uma experiência criadora, na qual a atenção se abre ao inesperado e ao imprevisível do encontro, instaurando novos modos de existir e de conhecer (Kastrup, 2004, 2005).

Regina Sordi (2009) destaca que a aprendizagem inventiva deve ser compreendida como transformação estrutural do sujeito, na qual o conhecer é um ato encarnado, relacional e emocional: "aprender inventivamente exige contextos em que os sujeitos possam experimentar, criar e reconstruir o conhecimento, integrando mente, corpo e afetos" (Sordi, 2009, p. 58).

A dimensão emocional é central para a cognição inventiva. Segundo Maturana (2001), "o aprender ocorre no domínio do viver e das emoções; educar é conviver" (p. 130), enfatizando que as experiências afetivas participam da forma como percebemos e construímos conhecimento. A síntese desta perspectiva indica que conhecer e aprender inventivamente implica acolher a incerteza, o erro e a improvisação como forças de criação, e não como falhas do processo de aprendizagem.

4. 2º EIXO – A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE FORÇAS E PRODUÇÃO RELACIONAL

A escola constitui um campo de forças dinâmico, onde circulam relações de poder, mecanismos de controle e processos de subjetivação, os quais podem tanto restringir quanto ampliar o potencial inventivo dos sujeitos. Nesse contexto, emerge a necessidade de repensar a educação como produção relacional e criativa, em que professores e estudantes são cocriadores do conhecimento. Cassiano (2010) aponta que:

As práticas pedagógicas, ao se articularem com as estruturas institucionais, podem tanto reproduzir relações de dominação quanto criar espaços de resistência e invenção, permitindo que os sujeitos se tornem agentes ativos na construção do conhecimento. É nesse terreno de tensões que emergem possibilidades de inovação e de criação, à medida que professores e alunos negociam significados, regras e sentidos, transformando a escola em um espaço vivo de produção de subjetividades" (CASSIANO, 2010, p. 72).

Esta perspectiva evidencia que a escola se configura como um território micropolítico, no qual cada interação cotidiana possui relevância para o desenvolvimento

da aprendizagem inventiva. Nesta direção, Dias (2009) comprehende a organização escolar como um espaço permeado por relações de poder que podem tanto restringir quanto potencializar a criatividade e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A autora argumenta que as práticas pedagógicas e institucionais não são neutras, pois carregam valores, intenções e modos de conduzir o aprender, podendo favorecer a emergência de novas formas de pensar ou reforçar a reprodução de padrões já estabelecidos.

Sob essa ótica, a inovação pedagógica não se reduz à adoção de métodos diferenciados ou à boa vontade docente, mas requer a capacidade de articular diferenças, promover o diálogo entre os diversos atores escolares e instaurar uma escuta sensível como prática cotidiana. É nesse espaço micropolítico de encontros, tensões e negociações que a aprendizagem inventiva pode florescer, quando a escola se abre ao novo e reconhece o valor criador das relações humanas, ou, ao contrário, pode ser reprimida, quando prevalecem práticas de controle e homogeneização dos modos de aprender. A cognição inventiva é impulsionada precisamente nesse espaço de tensões: quando práticas cognoscitivas, centralizadas no controle e na repetição, são rompidas, surge a abertura para a diferença, para o diálogo e para a experimentação conjunta do compreender e apostar em novas feituras. Assim, compreender a educação como campo de forças e produção relacional permite fundamentar práticas pedagógicas que promovam a criatividade, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, transformando a escola em um espaço dinâmico de aprendizagem inventiva.

4.2 O PODER E O SENTIDO DO APRENDER PEDAGÓGICO E DAS CONSTRUÇÕES PEDAGÓGICAS EMERGENTES.

Além disso, a dimensão emocional exerce papel central no fortalecimento da aprendizagem inventiva nesse espaço de forças. Estudos de Maturana (2001) e Rossetto (2008) apontam que o aprender não ocorre apenas como um processo cognitivo isolado, mas no domínio do viver, onde as emoções atuam como moduladoras da cognição e da percepção. Dessa forma, a dimensão afetiva não se limita a um aspecto complementar da experiência escolar; ela é constitutiva do próprio processo de aprendizagem, influenciando diretamente a capacidade de inventar, refletir e experienciar novas formas de pensamento.

No contexto escolar, essa compreensão implica reconhecer que acolhimento, escuta ativa e valorização da diversidade emocional não são meros gestos pedagógicos,

mas instrumentos estratégicos para a construção de um ambiente propício à cognição inventiva. Quando os estudantes percebem que suas ideias, sentimentos e experimentações são valorizados, mesmo diante de erros ou incertezas, eles são encorajados a explorar, experimentar e reinventar soluções. Nesse sentido, o erro deixa de ser interpretado como falha e passa a ser uma oportunidade de aprendizagem criativa, fortalecendo a autonomia e a confiança dos sujeitos no seu próprio potencial inventivo.

4. 3 AFECÇÃO, ENAÇÃO E AUTOPOIESE: FUNDAMENTOS DA COGNIÇÃO INVENTIVA

Essa perspectiva integra-se diretamente à concepção da escola como campo de forças e produção relacional, pois evidencia que a aprendizagem se faz pela interação entre sujeitos, afetos e contextos. Nesta direção, o pensamento de Humberto Maturana aprofunda a compreensão do aprender como um processo biológico, emocional e relacional, sustentado na dinâmica da autopoiese — isto é, na capacidade dos seres vivos de produzirem e manterem a si mesmos em um contínuo processo de criação.

Para Maturana (1998), toda ação humana está imersa em uma matriz emocional que a torna possível: “toda racionalidade é fundada na emoção”. Isso significa que o conhecer não é um ato puramente cognitivo, mas um acontecimento vivo, enraizado nas emoções que abrem ou fecham caminhos para a convivência e o aprendizado. Assim, as relações escolares não se reduzem a interações formais, mas constituem redes autopoieticas em que o viver e o conviver se entrelaçam, gerando transformações mútuas entre os sujeitos. Ao reconhecer que as emoções configuram o domínio de ação dos indivíduos, Maturana desloca a escola de um lugar de controle para um espaço de coexistência e cocriação. O ambiente educativo, portanto, não é apenas uma estrutura de poder, mas um sistema vivo, em permanente reconstrução a partir das interações emocionais que o sustentam. A afetividade, nesse sentido, não é um adorno do processo pedagógico, mas a base constitutiva da experiência de aprender e ensinar.

Integrar a discussão de Maturana à noção de afecção e de enação permite compreender que a escola, como campo de forças, é também um organismo autopoietico — um espaço em que as relações humanas produzem o próprio sistema que as contém. Aprender, então, é um ato de viver em relação: um processo em que o sujeito se transforma ao mesmo tempo em que transforma o mundo, pela linguagem, pela emoção e pela experiência compartilhada.

Ao considerar as emoções como parte constitutiva do processo educativo, o docente atua como mediador de experiências significativas, promovendo um espaço onde a cognição inventiva pode emergir de maneira consistente e sustentável. Como destaca Adriana Marcondes (2019), essa cognição inventiva nasce do encontro entre corpos, saberes e sensibilidades — um processo que se realiza na relação. Em consonância com Maturana, que comprehende o conhecer como um fenômeno biológico e emocional, Marcondes propõe que o aprender é sempre um ato criativo, resultado de uma ecologia de interações que envolve atenção, afecção e imaginação.

4.4 A DIMENSÃO EMOCIONAL E A APRENDIZAGEM COMO FENÔMENO VIVO

Portanto, a escola como campo de forças revela-se um território vivo, relacional e inventivo, onde a cognição inventiva surge a partir da cooperação, da atenção compartilhada e da liberdade para o inesperado. Nesse contexto, o papel do educador se transforma: ele não apenas organiza o conhecimento, mas cria condições para que o pensamento possa emergir no encontro com o outro, permitindo que o processo de autopoiese — como discute Maturana — se manifeste nas relações pedagógicas cotidianas.

Aprender e ensinar, então, tornam-se práticas micropolíticas, nas quais professores e estudantes coproduzem o conhecimento, a experiência e a subjetividade. Essa visão desloca o foco do controle para a criação, do conteúdo para a relação, e da hierarquia para a convivência, instaurando uma pedagogia viva, sensível e conectada à potência transformadora das emoções e das interações humanas.

No contexto da cognição inventiva, aprender, segundo Maturana (2001) e Rossetto (2008), ocorre no domínio do viver, envolvendo a interação contínua entre cognição, emoção e experiência, de modo que o sujeito explora, experimenta e cria significados, desenvolvendo autonomia, criatividade e capacidade de resolução inventiva de problemas. Ensinar, por sua vez, é entendido como uma prática relacional e situacional, em que o docente atua como mediador da aprendizagem, articulando relações de poder e criando condições para que os estudantes negociem significados, questionem ideias e construam novos saberes (Dias, 2009; Cassiano, 2010).

Essas ações configuram-se como práticas micropolíticas, ou seja, intervenções cotidianas que modulam as relações de poder, negociações, conflitos e alianças dentro do espaço escolar. A aprendizagem emerge das interações, experiências e trocas entre os

sujeitos, incorporando diferentes perspectivas e modos de compreender o mundo (Cassiano, 2010; Dias, 2009). É necessário compreender que esse movimento exige compreender primeiro o que se entende por cognição inventiva e como ela se manifesta no ambiente escolar. Sabemos que a cognição inventiva se sustenta em quatro dimensões principais:

- Dimensão relacional: o conhecimento não se produz isoladamente; ele é fruto das interações entre sujeitos, contexto e objetos de aprendizagem. Cada troca entre professor e aluno é potencialmente inventiva, pois permite a negociação de significados, regras e sentidos (Cassiano, 2010).
- Dimensão emocional: aprender ocorre no domínio do viver, onde cognição e emoção estão interligadas. Maturana (2001) e Rossetto (2008) afirmam que ambientes que valorizam acolhimento, escuta e reconhecimento da diversidade emocional promovem maior autonomia e criatividade, convertendo erros e incertezas em oportunidades de invenção.
- Dimensão micropolítica: como observa Dias (2009), cada prática pedagógica envolve relações de poder, negociações e conflitos, além do mais, os exercícios e as práticas por meio de uma atenção problematizadora da experiência podem criar espaços de resistência.
- Dimensão prática: a cognição inventiva se concretiza através da ação, experimentação e reflexão conjunta, consolidando a aprendizagem como um processo ativo e participativo.

A partir dessa base, a aprendizagem inventiva se delimita como o processo pelo qual estudantes internalizam experiências criativas, reorganizam saberes e produzem novas formas de compreender o mundo. A aprendizagem inventiva ocorre no contexto relacional e afetivo, onde cada experiência é significativa e contribui para a construção da subjetividade (Maturana, 2001; Rossetto, 2008). Portanto, a cognição inventiva contribui para a aprendizagem inventiva ao transformar a educação básica em um espaço vivo, relacional e inventivo. Ela permite que a escola funcione como território de criação e coprodução de conhecimento, onde a autonomia, a criatividade e a capacidade de inovação dos sujeitos são cultivadas.

5. 3º EIXO: A FABULAÇÃO COMO EIXO ANALÍTICO E METODOLÓGICO.

O terceiro eixo da pesquisa dedica-se à metodologia, que se constitui a partir da escolha da revisão narrativa de literatura como estratégia principal associada ao exercício fabulativo. Conforme Grant e Booth (2009), a revisão narrativa é adequada para estudos que buscam desenvolver compreensão teórica ou conceitual, permitindo relacionar teorias, práticas e contextos distintos em uma apresentação coesa. No caso desta pesquisa, a revisão narrativa permitiu integrar contribuições de Maturana e Varela (autopoiese e biologia do conhecer), Kastrup (cognição inventiva), Sordi (aprendizagem inventiva), Cassiano e Dias (campo de forças escolar) e Deleuze (produção de subjetividades), articulando-as com reflexões sobre emoções e as práticas pedagógicas inventivas.

O procedimento metodológico envolveu a seleção de artigos, livros e textos clássicos, leitura interpretativa e categorização temática, organizada em torno dos dois primeiros eixos: (1) cognição inventiva e aprendizagem inventiva, e (2) educação como campo de forças e produção relacional. O objetivo central foi construir um quadro teórico articulado, capaz de responder ao problema de pesquisa: “Quais são as contribuições da cognição inventiva no campo da educação básica para pensar o processo de aprendizagem?”.

Essa abordagem possibilita construir um exercício de articulação conceitual no qual as ideias emergem da leitura crítica e reflexiva de diferentes autores e campos de pensamento. Associada à revisão narrativa consideramos com Kastrup (1999, 2004) que pensar é um ato de fabular, de criar mundos possíveis. No contexto desta pesquisa, ela é compreendida como um dispositivo metodológico que possibilita analisar os processos de aprendizagem e subjetivação a partir de cenas concretas do cotidiano escolar, transmutadas em narrativas fabuladas.

A inserção da cena fabulada como parte integrante do estudo justifica-se pela necessidade de materializar conceitualmente os fundamentos teóricos da cognição inventiva no contexto da educação básica.

Parte-se do entendimento de que o conhecimento não se constitui apenas como representação racional do mundo, mas como experiência viva, relacional e afetiva — dimensão que a fabulação torna possível expressar com profundidade simbólica e sensível. Jacques Rancière, ao discutir a estética e a chamada “partilha do sensível”, enfatiza que o conhecimento se dá por meio de experiências que mobilizam percepção, sensibilidade e interpretação do mundo, ultrapassando o simples entendimento racional. Segundo o autor, “a estética é um regime específico de visibilidade e inteligibilidade da

arte, que faz parte de uma reconfiguração das categorias da experiência sensível e da sua interpretação” (RANCIÈRE, apud revistapunkto.com, 2021).

Essa compreensão fundamenta a opção por incluir a fabulação como estratégia analítica e metodológica nesta pesquisa. Assim, utilizaremos a fabulação, conforme a leitura de Deleuze (1995) como o ato de narrar o real de modo criador, transformando a experiência em campo de invenção.

5. CENA FABULADA – “A CRIANÇA INTROSPECTIVA”¹

No corredor estreito da escola, as vozes ecoavam como advertências sussurradas. O nome dele circulava antes mesmo de sua presença: “Boa sorte com ele”, diziam. “Ninguém aguenta esse menino por muito tempo.” Cada comentário erguia, sem que ninguém percebesse, um muro invisível ao redor de André — uma barreira feita de palavras, olhares e expectativas quebradas.

Era o início de um novo dia, e uma estagiária cruzava aquele espaço, carregando o peso e a dúvida de ser a nova estagiária. Em silêncio, pensou: “Estão dizendo tudo isso sobre ele, mas nem mesmo o conheço!” O corredor parecia estreitar-se a cada passo, mas a curiosidade era mais forte que o receio.

André sentava-se sempre perto da porta, corpo inquieto, mãos inquietas, olhos atentos como quem já se acostumara a ser julgado antes mesmo de tentar. Os professores diziam que ele “não tinha jeito”, “não aprendia”, “não respeitava ninguém”. Mas havia algo naquele olhar que escapava de qualquer rótulo: uma semente de desejo de ser compreendido, um pedido silencioso de conexão.

Giro 1:

A estagiária aproximou-se sem pressa, evitando o peso das palavras que flutuavam pelo ar. Sentou-se ao lado dele e perguntou sobre o desenho em seu caderno.

— Que legal o seu dinossauro! Ele está caçando alguém? — perguntou ela.

— Não, tá só andando... — respondeu André, desconfiado, desviando o olhar.

O giro de discurso foi sutil: ela ofereceu interesse, ele devolveu desconfiança. Uma dança silenciosa de perguntas e respostas, onde a atenção se tornava ato de afeto

¹A cena deriva de uma experiência vivida em um estágio não obrigatório em uma escola privada do Recife, sem a intenção de configurar um relato de experiência, com preservação dos dados. Essa vivência é tomada como disparadora de um problema de pesquisa sobre cognição inventiva e aprendizagem.

Giro 2:

Ela lembrou-se de um livro de dinossauros que havia visto e trouxe algumas figuras para mostrar.

— Olha, sabia que alguns dinossauros eram herbívoros? Eles comiam plantas! — comentou ela, sorrindo.

— Eu sei... o meu é carnívoro! — retrucou ele, um pouco mais relaxado, mas ainda testando limites.

As palavras começaram a se transformar em pontes: a estagiária escutava sem corrigir, observava sem julgar, e André, dia após dia, se sentia seguro para experimentar a interação.

Giro 3:

O gesto foi mais ousado. Ela ofereceu um abraço breve, quase tímido, enquanto André demonstrava surpresa:

— Você... não vai me empurrar? — perguntou ele, cauteloso.

— Não. Só quero que saiba que você não está sozinho aqui — respondeu ela, firme mas delicada.

O muro começou a ceder. André passou a se sentar mais próximo, contava pequenas histórias de sua casa, de seus brinquedos, de seus mundos imaginários. A voz que antes interrompia tornou-se voz que perguntava, que investigava, que participava.

Giro 4:

No recreio, ela se sentou na grama, aguardando que André decidisse se aproximaria. Ele se aproximou com hesitação e, finalmente, compartilhou uma história inventada sobre um trator que conversava com dinossauros. A cada palavra, a estagiária incentivava, refletia, girava o discurso para encorajar, sem impor:

— E o que o trator disse para o dinossauro?

— Ele disse que queria ser amigo... mas o dinossauro tinha medo! — respondeu André, rindo.

O diálogo transformava o encontro: perguntas, escutas e respostas que criavam novos mundos, experiências compartilhadas e aprendizado afetivo.

Giro 5:

André já não fugia mais das aulas. Contava suas vivências, brincava com palavras, experimentava perguntas, testava respostas. Cada interação era um giro de discurso: curiosidade, diálogo, imaginação, emoção. A transformação não veio de regras ou

punições, mas do encontro — do território afetivo onde o aprender se fazia invenção, e não imposição.

O gesto de escuta e acolhimento revelou que o conhecimento também se constrói com afeto. Algo floresce quando alguém acredita que há algo a ser criado entre um “eu” e um “outro”. A sala de aula deixou de ser apenas espaço de disciplina. Tornou-se campo de relações vivas, onde cada palavra, gesto e olhar se tornava oportunidade de invenção e cuidado.

5.2 ANÁLISE DA CENA FABULADA

A narrativa-fabulação, como prática de cognição inventiva, vai além da mera descrição de acontecimentos; ela inventa mundos ao transformar experiências cotidianas em espaços de sentido e reflexão. Por meio da fabulação, situações aparentemente corriqueiras ganham densidade simbólica, permitindo que os sujeitos explorem possibilidades de ação. Essa perspectiva é consistente com os textos de referência, que enfatizam a aprendizagem como experiência relacional e criativa, na qual o conhecimento não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se constrói na interação entre sujeitos, contextos e significados (Dias, 2009; Paixão, 2022). A cena “A criança que se escondia” exemplifica esse processo: a narrativa não apenas relata o encontro entre uma estagiária e uma criança marcada pela rejeição, mas cria um espaço simbólico onde a cognição inventiva se manifesta.

A fabulação permite que a experiência seja reinterpretada de maneira sensível e afetiva, revelando dimensões do aprendizado que só emergem quando a atenção se volta para o singular, para a subjetividade e para a invenção de respostas pedagógicas que considerem o outro em sua singularidade. Materializa o que a teoria propõe: o aprender como acontecimento, em que a cognição inventiva se expressa na criação de novos modos de pensar, sentir e agir. Ao invés de seguir um roteiro previsível, a prática pedagógica torna-se um campo vivo de experimentação, no qual tanto o aluno quanto o educador se transformam, confirmando a tese de que “conhecer é inventar” (KASTRUP, 1999, p. 54).

Além disso, a narrativa-fabulação funciona como instrumento de mediação entre teoria e prática. Ao transformar experiências concretas em histórias com densidade simbólica, ela materializa conceitos de cognição inventiva — criatividade, afetividade e aprendizagem ativa — em ato pedagógico (Paixão, 2022; Santos, 2021). Esse processo evidencia que o conhecimento se constrói não apenas por meio de raciocínio lógico ou memorização, mas como vivência sensível, capaz de gerar novas formas de interação,

compreensão e expressão. Ela possibilita que cada encontro, cada experiência, seja compreendido como potencial de criação, fazendo do aprender um processo relacional e profundamente humano.

A cena “A criança que se escondia” é exemplo dessa abordagem. Mais do que um simples relato, ela constitui uma narrativa-fabulação que materializa a cognição inventiva em ato: o encontro entre uma estagiária e uma criança marcada pela rejeição revela a emergência de um espaço de intervenção relacional, onde o aprender se torna experiência afetiva, criativa e libertadora.

Sob a ótica de Sordi (2009), esse gesto pedagógico é expressão da aprendizagem inventiva, pois se funda na escuta, na criação de vínculos e na abertura para o inesperado. O afeto e o acolhimento tornam-se gatilhos cognitivos que permitem ao estudante reinventar sua presença na sala de aula, transformando o ambiente escolar em campo de possibilidades. A partir da perspectiva de Maturana (1997), o vínculo social não é apenas uma relação afetiva, mas uma condição de possibilidade para a cognição: é no encontro com o outro, na construção de confiança e reconhecimento mútuo, que surge o espaço para a aprendizagem genuína. A indeterminação, nesse contexto, não se refere à ausência de regras, mas à abertura para múltiplas respostas possíveis diante de situações imprevisíveis, a que a cena denomina de “Giro”.

O afeto e o acolhimento atuam como gatilhos cognitivos que potencializam a criatividade e a invenção, permitindo que o estudante reinvente sua presença na sala de aula. Nesse processo, a sala deixa de ser apenas um local de instrução formal e se transforma em um campo ético de ação, onde cada decisão pedagógica — desde ouvir ativamente até propor atividades inventivas — carrega implicações sobre como se constrói o bem-estar, a justiça e a liberdade de expressão dentro do ambiente escolar.

Sob essa ótica, o gesto pedagógico ganha dimensão simbólica, atua na constituição de sujeitos capazes de imaginar, experimentar e criar novas formas de interação. O vínculo social, nutrido pela escuta e pelo afeto, cria condições para que a aprendizagem inventiva se manifeste em toda a sua potência, transformando a escola em espaço de abertura, ética e possibilidades infinitas de cognição relacional.

A leitura dessa cena à luz de Maturana (2001) evidencia que “educar é conviver”: essa afirmação coloca a convivência no centro do processo educativo, indicando que o conhecimento não surge de forma isolada ou abstrata, mas no encontro entre sujeitos que compartilham emoções, experiências e ações. O ato de aproximação da estagiária — que decide olhar a criança para além de seus rótulos — exemplifica a construção de um novo

domínio relacional. Nesse campo, conhecer é coexistir: conhecer não se limita a acumular dados sobre o outro, mas envolve compartilhar momentos, emoções e práticas que transformam tanto o estudante quanto o educador.

A cena evidencia ainda a importância da indeterminação e da abertura para o inesperado na cognição inventiva. Indeterminação refere-se à possibilidade de múltiplos desdobramentos em uma situação educacional, sem respostas pré-programadas, tornando cada encontro único e criativo. A abertura para o inesperado, por sua vez, é a disposição do educador em permitir que a relação se desenvolva de forma genuína, sem controlar rigidamente o fluxo da interação.

O vínculo criado nesse processo é, portanto, ético e cognitivo ao mesmo tempo: ético porque respeita a singularidade e a dignidade do outro; cognitivo porque gera condições para a emergência de novos saberes e aprendizagens. Ao romper com práticas cognitivas — aquelas que avaliam e classificam previamente a criança — a estagiária estabelece uma prática de conhecimento vivo, na qual o aprender se dá na experiência compartilhada, afetiva e inventiva, consolidando o conceito de educação como convivência proposto por Maturana.

A fabulação de André, nesse contexto, representa um movimento de deslocamento desse campo de forças. Ao optar por olhar a criança para além de seus rótulos, a estagiária rompe com as práticas reconhecíveis e cria um novo domínio relacional, onde outras experiências podem emergir. Esse gesto pedagógico é uma expressão de resistência às estruturas de poder que buscam moldar os sujeitos de maneira rígida e previsível.

A produção de subjetividade, conforme Prata (2005), é um processo contínuo e dinâmico, influenciado pelas relações de poder que circulam na escola. Ela destaca que "a subjetividade não é um dado prévio, mas um ponto de chegada de um processo complexo" (Prata, 2005, p. 37), enfatizando que a identidade do sujeito é construída nas interações sociais e nas práticas institucionais. Portanto, a cena descrita exemplifica como a escola, enquanto campo de forças, pode ser um espaço de resistência e invenção. Ao criar vínculos afetivos e abrir-se para o inesperado, a estagiária possibilita que a criança reescreva sua história e construa novas formas de ser e aprender, desafiando as normas estabelecidas e promovendo a liberdade e a criatividade.

A cena “A criança que se escondia” traduz, de modo simbólico e vivencial, o que Maturana (2001) denomina ato de convivência como fundamento para educação. Ao afirmar que “educar é conviver”, o autor desloca o foco da transmissão de conteúdos para o domínio das emoções e das relações humanas, nas quais o aprender se manifesta como

um processo vivo, encarnado e sensível. Segundo Maturana (2001, 2002), o aprender não é um ato puramente cognitivo ou abstrato; ele se manifesta como um processo vivo, intimamente ligado à experiência de existir e conviver.

O termo processo vivo refere-se à ideia de que a aprendizagem está constantemente em transformação, dependente das experiências compartilhadas e das respostas do ambiente. Maturana (2002, p. 48) afirma: “O conhecimento não é algo que se transfere; ele surge na experiência de viver juntos, na coordenação de ações e na emergência de significados compartilhados”. Esse conceito evidencia que aprender envolve dinamismo, imersão e capacidade de adaptação, características que não podem ser reduzidas a técnicas ou conteúdos pré-definidos.

Ao descrever o aprender como encarnado, Maturana (2001) indica que o corpo e os sentidos são veículos fundamentais da cognição. O aprendizado se dá não apenas na mente, mas na experiência corporal, na percepção, nos gestos e na interação direta com o ambiente e com outros sujeitos. O conhecimento, portanto, é vivido: cada gesto pedagógico, cada diálogo e cada momento de atenção se tornam elementos constitutivos do saber. Além disso, o aprender é sensível, pois depende da percepção das emoções próprias e alheias, da empatia e da capacidade de responder ao outro de forma ética e significativa. Maturana (2001, p. 91) destaca que “o conhecer humano é sempre conhecer-em-um-mundo, onde a experiência do outro é central para a construção de sentido”.

Portanto, a aprendizagem, segundo Maturana, é um processo vivo, encarnado e sensível, porque envolve simultaneamente emoção, corpo e relação com o outro. A cena “A criança que se escondia” exemplifica esse princípio: o ato da estagiária de acolher a criança, observá-la e criar espaço para sua expressão mostra como a cognição inventiva se manifesta quando o aprender é experienciado no convívio.

Na narrativa, a transformação de André não se deve a normas disciplinares, mas à presença afetiva da estagiária, que inaugura um espaço de convivência em que o conhecer se torna possível. Assim, o gesto de escuta e acolhimento torna-se um ato cognitivo e ético, pois o conhecimento emerge do encontro e não da imposição.

Esse entendimento dialoga com a perspectiva de Varela (1996), segundo a qual o ato de conhecer é um fenômeno enativo, ou seja, um processo de cocriação entre o sujeito e o ambiente, em que a cognição não é uma representação passiva do mundo, mas uma construção emergente das interações vividas. A enação implica que conhecer envolve engajamento ativo: o sujeito não recebe informações prontas, mas participa da geração de significados ao interagir com o contexto, reagindo, experimentando e adaptando-se às

situações que encontra. Nesse sentido, o aprender é sempre situado, relacional e inventivo, pois emerge do entrelaçamento entre as experiências internas do sujeito e as condições externas do ambiente escolar.

Percebe-se com Varela (1996) que sua noção de enação redefine profundamente o entendimento sobre o conhecer. O autor nos convida a abandonar a ideia tradicional de que a mente representa um mundo pronto e independente, propondo, em seu lugar, uma concepção corporificada e relacional da cognição. Para Varela, conhecer é um ato que se realiza no próprio viver — um processo em que o sujeito e o ambiente se constituem mutuamente. Como afirmam Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 173), a enação diz respeito à “*emergência do mundo da experiência através das ações sensório-motoras do organismo que o habita e o constitui*”. Essa formulação sugere que o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas um modo de fazer o mundo aparecer por meio da ação. Nesse sentido, o aprender implica um engajamento ativo, uma construção contínua de significados a partir da relação com o meio.

Ao aproximar essa visão do contexto escolar, é possível compreender a aprendizagem como um fenômeno situado e experencial, em que corpo, emoção e pensamento formam uma unidade indissociável. Assim, a escola, sob essa perspectiva pode ser entendida como um sistema vivo de relações, onde o conhecimento emerge da ação compartilhada e da cooperação entre sujeitos. Aprender, nesse horizonte, é um processo que envolve tanto a dimensão individual quanto a coletiva — um gesto de criação que revela a profunda interdependência entre o viver, o sentir e o pensar. Ao dialogar com Varela, comprehende-se, portanto, que a educação não é apenas um espaço de transmissão, mas de coemergência: um lugar em que o mundo é constantemente reinventado pelas experiências vividas em comum. No caso de André, antes isolado e rotulado, a perspectiva enativa permite compreender sua transformação não como um simples ajuste às normas da escola, mas como a emergência de um novo modo de existir. À medida que ele é reconhecido em sua singularidade, passa a “enativar” sua presença na sala de aula, criando possibilidades inéditas de interação, expressão e aprendizagem.

Esse processo evidencia que a cognição inventiva não depende apenas de estratégias pedagógicas formais, mas de condições afetivas e relacionais que favoreçam a abertura para o inesperado e a cocriação de sentido. A enação, conforme Varela (1996), está profundamente ligada ao corpo e à percepção sensível: conhecer é experimentar o mundo a partir de uma perspectiva encarnada, em que emoções, movimentos, sentidos e ações são constitutivos do conhecimento. Cada gesto da estagiária, cada momento de

atenção à criança e cada oportunidade de experimentação transformam o ambiente em um espaço de coaprendizagem, onde o conhecimento emerge da interação dinâmica entre sujeitos e mundo.

Além disso, esse processo se articula com os conceitos de afeto e vínculo discutidos por Maturana (2001, 2002) nos textos de referência: o enativar-se não é apenas cognitivo, mas também relacional e ético, pois envolve ser reconhecido e reconhecer o outro, construindo significados compartilhados. A aprendizagem, portanto, é um fenômeno enativo porque ocorre na prática, no movimento, na percepção e na interação constante com o outro, permitindo que o sujeito invente novas formas de estar e de agir no mundo.

Dessa forma, a experiência de André demonstra como a enação transforma a sala de aula em um espaço de cognição inventiva: não mais como um lugar de reprodução de conteúdos e normas, mas como um campo de possibilidades, onde o conhecimento surge da vivência, da interação e da criação conjunta entre sujeito e contexto. A enação, assim, integra corpo, emoção e relação social, tornando-se central para compreender o aprender como processo vivo, sensível e coconstruído.

A relação entre André e a estagiária constitui, portanto, um acoplamento estrutural, conceito central na obra de Maturana e Varela (1996), que descreve como dois sistemas vivos interagem de forma recíproca, provocando mudanças mútuas em suas estruturas internas. O acoplamento estrutural não se refere apenas à proximidade física ou à interação superficial, mas à capacidade de cada sistema de influenciar e ser influenciado pelo outro de maneira contínua e dinâmica, permitindo a emergência de novos padrões de comportamento, percepção e cognição. Nesse contexto, o acoplamento estrutural possibilita o surgimento de novas formas de ação e percepção, porque cada interação não é apenas repetitiva, mas criativa. A estagiária, ao se aproximar de André com atenção, escuta e acolhimento, gera alterações na forma como ele percebe a si mesmo e ao ambiente escolar.

Simultaneamente, suas próprias percepções e práticas pedagógicas se ajustam à singularidade da criança, configurando um processo de coinvenção de modos de ser e aprender. Esse fenômeno evidencia que o conhecimento e a aprendizagem não são produtos isolados, mas emergem da interdependência entre sujeitos em constante transformação. O acoplamento estrutural está intimamente ligado à perspectiva enativa, na medida em que conhecer envolve cocriação entre o sujeito e o mundo.

Assim, a interação entre André e a estagiária não apenas permite que ele reinvente sua presença na sala de aula, mas também amplia as possibilidades de ação pedagógica da estagiária. Essa reciprocidade cria o que Maturana e Varela (1996) chamam de sistemas acoplados, nos quais a mudança de um implica mudança no outro, gerando novas maneiras de perceber, agir e relacionar-se. Esse movimento de criação está intimamente relacionado ao que Kastrup (1999, 2004) define como cognição inventiva. Na cena, a estagiária manifesta uma atenção inventiva — uma disposição para perceber as sutilezas dos modos de André e transformar o espaço pedagógico em terreno de descoberta. O aprendizado, nesse caso, é menos uma resposta e mais um processo de invenção conjunta, no qual ambos — educador e educando — se recriam mutuamente.

A história de André exemplifica exatamente isso: um contexto em que o afeto se converte em condição cognitiva, revelando que o aprender é inseparável de dimensões emocionais e corporais. O abraço e a escuta tornam-se, aqui, dispositivos de invenção, configurando o que Sordi (2015) chamaría de “experiência encarnada de aprender”, na qual o conhecimento não se dá apenas na mente, mas por meio do corpo e da interação sensível com o outro. Nesse sentido, o pressuposto central é que aprender é viver, incorporando o mundo e o outro na própria experiência.

Maturana (2001, 2002) enfatiza que conhecer é um ato encarnado, no qual o corpo participa ativamente da cognição, e que o aprendizado surge na convivência e na coordenação de ações afetivas e relacionais. Assim, gestos como o abraço e a escuta não são meramente simbólicos, mas meios pelos quais se cocriam sentidos e se inventam novas formas de existir, reconhecendo a singularidade do outro e tornando a aprendizagem uma experiência viva e relacional.

Por fim, a cena fabulada dialoga profundamente com Deleuze (1995), para quem educar é fabular, é criar mundos possíveis. Ao narrar a experiência de André, o texto não apenas descreve um caso, mas produz sentido — um pensamento que se faz no e pelo acontecimento. Deleuze vê na fabulação uma potência de pensamento que transcende a mera representação e se torna criação de realidade. Assim, o gesto da estagiária não é apenas empático; é político e inventivo, pois cria um novo modo de existir na relação educativa. Desse modo, o ponto de vista defendido na cena — de que a aprendizagem inventiva nasce do encontro afetivo e do reconhecimento da alteridade — encontra sustentação nos autores que fundamentam esta pesquisa. Maturana (2001) e Varela (1998) evidenciam a dimensão biológica e relacional do conhecer; Kastrup (1999) e Sordi (2001) reforçam o caráter criador e afetivo da cognição; Cassiano (2009) e Dias (2010) apontam

o contexto escolar como campo micropolítico de invenções; e Deleuze legitima a fabulação como ato de pensamento criador, que transforma o vivido em conhecimento.

A partir dessa articulação, é possível afirmar que a cena fabulada não apenas exemplifica o conceito de cognição inventiva — ela o encarna. Ao revelar que o conhecimento surge da escuta, do afeto e da convivência, “A criança que se escondia” aposta no argumento central deste estudo: a cognição inventiva é um processo de criação de mundos possíveis, vivido no espaço relacional entre ensinar, cuidar e aprender.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo, constatou-se que os modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos e na cognição, mostram-se insuficientes para atender às demandas contemporâneas. Como afirma Kastrup (1999, p. 56), “a cognição não é adaptação, mas invenção; não é reprodução do já dado, mas criação de mundos possíveis”. Essa afirmação reforça a necessidade de uma escola que vá além do acúmulo de informações e promova processos de autoria e criação.

A discussão dos referenciais teóricos permitiu reconhecer que o conhecimento emerge das interações entre sujeitos, emoções, corpo e contexto. Segundo Maturana (2001, p. 130), “educar é conviver”, indicando que a aprendizagem se funda não apenas na racionalidade, mas nas relações humanas e nas dimensões afetivas do viver. Isso evidencia que aprender é, antes de tudo, fenômeno vivo, relacional e sensível, e que a sala de aula se constitui como espaço de experiência e não apenas de instrução.

A cena fabulada apresentada neste estudo fortalece essa compreensão ao demonstrar que o encontro pedagógico é um espaço de invenção. André transforma-se não pela correção de condutas, mas pela abertura afetiva instaurada na relação e com isso não queremos afirmar que esse seja um exercício automático ou garantido, mas indicamos que os modos de constituição de nossas relações são coproduções éticas e não determinantes dados. A potência desse gesto pedagógico confirma o que Sordi e De-Nardin (2009, p. 83) afirmam: “o colapso não rompe o fluir da conduta, mas o assegura, pois remete o sujeito a experimentar algo do campo pré-subjetivo, favorecendo o nascimento do novo”.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como campo micropolítico no qual subjetividades são produzidas e transformadas. Cassiano (2010, p. 72) destaca que a escola é “um campo de disputas, negociações e invenções”, no qual as práticas pedagógicas podem tanto reproduzir normas quanto abrir espaços de resistência e criação.

Tal perspectiva reforça que a aprendizagem inventiva ocorre quando o ambiente escolar possibilita autonomia, protagonismo e experimentação.

Portanto, pode-se concluir que a cognição inventiva contribui para a aprendizagem inventiva ao transformar a escola em espaço vivo, relacional e criativo. Ela possibilita que professores e estudantes sejam coconstrutores do conhecimento e da própria experiência educativa. Isso confirma o pensamento de Deleuze (1995), segundo o qual educar não é transmitir verdades, mas “fazer pensar”, instaurando condições para que o novo possa emergir no encontro.

Dessa forma, a cognição inventiva propõe uma mudança paradigmática na compreensão do processo educativo. Ao reconhecer o aprender como ato inventivo, afetivo e relacional, a educação básica abre caminhos para práticas pedagógicas mais humanas e emancipadoras, comprometidas com a criação de mundos possíveis.

7. REFERÊNCIAS

- BORGES, Gisele Martins. A perspectiva da invenção numa pesquisa em educação: processos e aprendizagens de um pesquisar-inventivo. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 5–29, mai./ago. 2014.
- CASSIANO, Cássio Adriano Braz. Educação e produção de subjetividades: o campo de forças da escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2010.
- DELEUZE, Gilles. Conversações (1972–1990). Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 97–106, jan./jun. 2009.
- DIAS, Rosana Maria. Micropolítica e educação: a escola como território de invenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164–174, jul./dez. 2009.
- GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, v. 26, n. 2, p. 91–108, 2009.
- KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 7–19, 2004.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. Campinas: Psy II, 1984.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como regime específico de visibilidade e inteligibilidade da arte. In: *Aisthesis: Scenes from the Aesthetic Regime of Art*. Tradução de Zakir Paul. Verso, 2013.

ROSSETTO, Elisabeth. A educação à luz do pensamento de Maturana. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 237–246, 2008.

SILVA, Herbert Gomes da; PECHLIYE, Magda Medhat. A Biologia do Conhecer de Maturana e Varela: implicações para a aprendizagem. In: *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (X ENPEC)*, Águas de Lindóia, 24–27 nov. 2015. Anais [...]. São Paulo: ABRAPEC, 2015.

SORDI, Regina Célia de. Aprendizagem inventiva e práticas de formação docente. Campinas: Papirus, 2009.

SORDI, Regina Orgler; DE-NARDIN, Maria Helena. Contribuições de Francisco Varela ao estudo da aprendizagem inventiva em sala de aula. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 82–92, jul./dez. 2009.