

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aline Franciele Morigi

**A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A EDUCABILIDADE
DAS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA EM
MARTHA NUSSBAUM**

Passo Fundo

2020

Aline Franciele Morigi

A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A EDUCABILIDADE
DAS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA EM
MARTHA NUSSBAUM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2020

Aos meus maiores educadores emocionais:
meus pais, avós, irmã, sobrinha, alunos,
pacientes, amigos, professores e orientador, os
quais foram imprescindíveis para minha
formação. São eles que compõem as cores e os
traços que venho pintando a vida.

AGRADECIMENTOS

Graças à vida que me deu tanto,
Me deu dois olhos que, quando os abro,
Distingo perfeitamente o preto do branco.

E, no alto céu, seu fundo estrelado
E, nas multidões, o homem que eu amo

Graças à vida que me deu tanto,
Me deu o som do alfabeto
E, com ele, as palavras que eu penso e declaro
Mãe, amigo, irmão
E luz iluminando o caminho da alma de quem
estou amando.

Graças à vida que me deu tanto,
Me deu a marcha de meus pés cansados,
Com eles, andei cidades e poças
Praias e desertos, montanhas e planícies
E a casa sua, sua rua e seu pátio.

Graças à vida que me deu tanto,
Me deu o coração, que agita seu corpo
Quando olho o fruto do cérebro humano,
Quando olho o bem tão longe do mal,
Quando olho o fundo de seus olhos claros.

Graças à vida que me deu tanto,
Me deu o riso e me deu o pranto,
Assim, eu distingo fortuna de falência,
Os dois materiais que formam meu canto,
E o canto de vocês que é o mesmo canto,
E o canto de todos que é meu próprio canto.
Graças à vida, graças à vida.

Juntamente com os agradecimentos na canção de Mercedes Sosa, gostaria de expressar minha gratidão a outras vidas: a minha família, colegas, amigos, aos professores do Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Educação, em especial, ao meu orientar Angelo Cenci, que, como sugere o seu nome, foi um anjo que me conduziu nesta caminhada, trazendo contribuições fundamentais para a conclusão desta etapa educativa.

Imagine

Imagine que não existe paraíso
É fácil se você tentar
Nenhum inferno sob nós
Acima de nós apenas o céu
Imagine todas as pessoas
Vivendo do presente
Imagine que não há países
Não é difícil
Nada por que matar ou morrer
E nenhuma religião também
Imagine todas as pessoas
Vivendo a vida em paz
Você pode dizer que sou um sonhador
Mas eu não sou o único
Tenho esperança de que um dia você se unirá a
nós
E o mundo será um só
Imagine que não existe propriedades
Será que você consegue?
Sem ganância ou fome
Uma irmandade dos homens
Imagine todas as pessoas
Compartilhando o mundo inteiro
Você pode dizer que sou um sonhador
Mas eu não sou o único
Tenho esperança de que um dia você se unirá a
nós
E o mundo será um só

(John Lennon, tradução nossa)

“Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido”.

Rubens Alves

RESUMO

Este trabalho trata da relação entre a imaginação narrativa e a educabilidade das emoções e suas implicações para a formação humana a partir da abordagem de Martha Nussbaum. O conceito de imaginação narrativa ocupa centralidade na investigação e implica a capacidade do sujeito desenvolver um olhar interior, um prisma de cidadania cosmopolita e colocar-se no lugar de outras vidas. O problema de pesquisa orienta-se pela seguinte questão: Qual o papel da imaginação narrativa na educabilidade das emoções para formação humana em Martha Nussbaum? Procurou-se defender que, entre os três pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, a imaginação narrativa ocupa um lugar central relativamente à educabilidade das emoções dos sujeitos. Esse lugar resulta do fato de que a imaginação narrativa possibilita uma dimensão formativa mais ampla do humano na medida em que permite o desenvolvimento da autorreflexão, da compaixão, da percepção de si, do respeito pelas diferenças e do colocar-se no lugar do outro – o ponto de vista moral. A presente tese constitui-se em uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico e adota uma abordagem metodológica hermenêutica como procedimento do trabalho bibliográfico. A pesquisa estruturou-se em três passos: no primeiro, abordou-se a concepção de exame de si e cidadania mundial; no segundo, explicitou-se o papel da imaginação narrativa, através do jogo, da literatura e das artes. Por fim, articulou-se a relação entre a imaginação narrativa e a educabilidade das emoções. Concluiu-se, então, que, a imaginação narrativa, juntamente com seus elementos, permite desenvolver nos sujeitos a capacidade de autorreflexão, compaixão, percepção de si e dos outros e respeito pelas diferenças.

Palavras-chave: imaginação narrativa, educabilidade das emoções, formação humana.

ABSTRACT

This work deals with the relationship between the narrative imagination and the educability of the emotions and its implications for human formation based on Martha Nussbaum's approach. The concept of narrative imagination occupies a central place in the investigation and implies the subject's capability to develop an inner look, a prism of cosmopolitan citizenship and put itself in the place of other lives. The research problem is guided by the following question: What is the role of narrative imagination in the educability of the emotions for human formation in Martha Nussbaum? It sought to defend that, among the three pillars of Nussbaum's Socratic Pedagogy, the narrative imagination occupies a central place in relation to the subject's emotions' educability. This place results from the fact that the narrative imagination enables a broader formative dimension of the human as it enables the development of self-reflection, compassion, self-perception, respect for the differences and putting oneself in the other's place - the moral point of view. The present doctoral thesis is a theoretical-bibliographic research and adopts a hermeneutic methodological approach as a procedure of the bibliographic work. The research was structured in three steps: in the first, the concept of self-examination and world citizenship was addressed. In the second, the role of narrative imagination was explained, through the game, literature and the arts. Finally, the relationship between the narrative imagination and the educability of the emotions was articulated. It was concluded, then, that the narrative imagination, together with its elements, enables the subjects to develop the capability of self-reflection, compassion, self and other's perception and respect for the differences.

Keywords: narrative imagination, educability of the emotions, human formation.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	08
1	EXAME DE SI E CIDADANIA MUNDIAL.....	13
1.1	O exame de si mesmo.....	13
1.2	A cidadania mundial.....	22
2	A IMAGINAÇÃO NARRATIVA: O PAPEL DO JOGO, DA LITERATURA E DAS ARTES.....	35
2.1	O cultivo da imaginação narrativa através do jogo.....	35
2.2	O papel da literatura para o desenvolvimento da imaginação narrativa.....	42
2.3	As artes e seus significados na perspectiva de Martha Nussbaum.....	50
2.3.1	A música na concepção de Nussbaum.....	57
3	A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A EDUCABILIDADE DAS EMOÇÕES.....	64
3.1	A teoria cognitivo-avaliadora das emoções.....	64
3.2	As emoções e sua educabilidade.....	72
3.3	A imaginação narrativa e a educabilidade das emoções.....	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

A escolha do tema da presente tese foi dada especialmente por sua relação com minha¹ formação inicial em Artes Visuais, bem como por morar em um determinado período de minha vida em uma cidade que possui um contexto embrutecedor de violência, que vem ferir a dignidade humana. Na referida cidade, não trabalhava na minha área, fui assaltada várias vezes e, conseqüentemente, passei por um desequilíbrio emocional, de modo a retornar para a minha cidade natal. Comecei a vida novamente, já que ali não tinha trabalho em minha área, e foi então que resolvi resgatar minha essência estudando música, o que só foi permitido por meus pais para que não retornasse onde havia me desgastado emocionalmente. Ir cantar na igreja, no coral, jogar cartas com minha tia avó, fazer caminhadas, voltar a estudar e trabalhar em um projeto com aquilo que eu amava - as artes e a música - permitiram-me voltar para mim, resgatando meu equilíbrio.

Mais tarde, comecei a trabalhar com musicalização infantil e, após cursei as especializações em arteterapia e musicoterapia, especialmente por saber o quanto, além da estética e da recreação, as artes poderiam auxiliar outras pessoas - já que, através delas, foi possível reorganizar-me emocionalmente. Passei a atender pacientes em clínicas terapêuticas e geriátricas com essas terapias, deparando-me com um drama real representado por aqueles que estão à margem da sociedade: os esquizofrênicos, depressivos, autistas, idosos, deficientes mentais, drogados, ex-moradores de rua, alguns com histórico de abuso e prostituição. Ao trabalhar com eles, foi possível perceber o quanto os meus problemas eram pequenos, colocando-me no lugar de suas histórias, exercitando minha imaginação a partir do respeito a eles. Como consequência, passei a educar minhas emoções e, assim, deixei de lado preconceitos e, de algum modo, tornei-me ‘mais gente’, mais humana.

Tendo em consideração essas vivências, em que encontrei e ainda encontro cada vez mais sujeitos com desequilíbrios mentais e emocionais, resolvi aprofundar meus estudos. Buscando entender em que sentido as artes poderiam trazer contribuições para o humano, ingressei no mestrado em educação, realizando a pesquisa sobre a temática “Experiência Estética e Formação Humana na perspectiva de John Dewey”, em que discuti, com base nesse autor, a possibilidade de uma experiência integral, sem a presença de dualismos; em que as experiências dos sujeitos podem ser mais ricas quando unidas as artes à vida, em outras palavras, concebendo a vida como uma obra de arte. Posteriormente, ingressei no curso de Pós-

¹ O uso da primeira pessoa do singular na tese se justifica por relatar motivações de ordem pessoal que levaram a pesquisar essa problemática.

Graduação para iniciar o Doutorado em Educação, dando continuidade às minhas pesquisas. Tendo em vista que o neoliberalismo vigente vem dificultando a percepção pelo próximo como humano, ocasionando a falta de compaixão nos sujeitos, a indiferença, os problemas existenciais, busquei, através dos estudos, compreender minhas inquietações. Foi pensando naqueles que sofrem sérios prejuízos no que confere ter direitos, especialmente no que faz com que eles sejam tratados com estigma, preconceitos, por vezes, sem condições mínimas de respeito por sua dignidade, que percebi a necessidade de explorar o papel da imaginação narrativa para a educabilidade das emoções e para a formação humana em Martha Nussbaum.

Partindo da premissa de que, através da imaginação narrativa e do cultivo das humanidades, é possível desenvolver o sentimento² que possibilita colocar-se no lugar do outro, em uma sociedade cada vez mais individualista, mercantil e consumista é importante recorrer às contribuições teóricas dessa autora para a educabilidade das emoções. Nessa perspectiva, o problema de pesquisa investigado, a partir da presente tese, foi formulado nos seguintes termos: Qual o papel da imaginação narrativa na educabilidade das emoções para formação humana em Martha Nussbaum? Procurou-se defender que, entre os três pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, a imaginação narrativa ocupa um lugar central à educabilidade das emoções dos sujeitos. Esse lugar resulta do fato de que a imaginação narrativa possibilita uma dimensão formativa mais ampla do humano na medida em que permite o desenvolvimento da autorreflexão, da compaixão, da percepção de si, do respeito pelas diferenças e do colocar-se no lugar do outro – o ponto de vista moral.

O estudo foi realizado através de pesquisa teórico-bibliográfica. Esta, na concepção de Dalbosco (2010, p. 43), é compreendida pela “abordagem conceitual e refere-se ao processo de reconstrução e análise de teorias e conceitos de um determinado autor, obra ou tradição intelectual”. No que remete à concepção de hermenêutica, ela implica expressar, interpretar e traduzir expressões, sentidos e pensamentos através de uma capacidade simbólica do ser humano. A palavra hermenêutica, segundo Dalbosco (2017), vem de Hermes, que, na mitologia antiga, era conhecido como mensageiro dos deuses. Hermes tinha a função primordial de levar a mensagem dos deuses aos seres humanos e, desses aos deuses, o que significa que sua tarefa era de transportar uma conexão de sentido de outro mundo para o seu próprio. A pesquisa bibliográfica, na perspectiva hermenêutica, toma por base a interpretação do texto, em que o sujeito pesquisador deve colocar em questão suas próprias concepções, sendo-lhe necessária

² O termo sentimento, é usado no decorrer do texto, como sinônimo de emoção.

uma postura interpretativa para que se possa dialogar com o próprio texto e também saber ouvir e ir além de seu próprio sentido.

Marta Nussbaum é considerada uma autora contemporânea que muito auxiliou nesta tarefa investigativa de modo que foram utilizadas, em especial, as obras intituladas *Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (2012 a); *Educação e Justiça Social* (2014); *Educação para o lucro, Educação para a Liberdade* (2009); *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005) e (2012); *Fronteiras da Justiça: Deficiência, Nacionalidade, Pertencimento à espécie* (2013); *Justicia Poetica: La imaginación literaria y la vida pública* (1997); *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* (2008) e *Sin Fines de Lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010). O desenvolvimento da tese contou com as contribuições complementares de autores como Aristóteles (1991), Rousseau (1979), (2004) e Winnicott (1968), (1971) e, de intérpretes como Cenci e Casagrande (2016), Costa (2018), Dalbosco (2010), (2015) e (2017), Faune (2012), Gil (2016), Larrosa (2017), Modzelewski (2012), Mühl e Kohls (2019), Parra, Herrera, Ospina et al (2012), Silvestre (2011), entre outros.

A hipótese de trabalho é que a imaginação narrativa ocupa lugar central na definição nussbauniana acerca da educabilidade das emoções, sobretudo, na medida em que permite desenvolver, nos sujeitos, autorreflexão, compaixão, percepção pelo próximo, respeito pelas diferenças e expectativas do outro e, conseqüentemente, a possibilidade de modelar as emoções próprias. Mediante a imaginação narrativa, o sujeito desenvolve condições de cultivar a observação do próprio mundo pelo mundo dos outros, já que, inicialmente, toda criança encontra-se num estágio narcísico, o que quer dizer que entende que tudo e todos estão à disposição dela. Os sujeitos, ao desenvolverem a imaginação narrativa, impulsionam a capacidade de autoexame, de se colocarem no lugar do outro, de maneira a interpretar o que eles falam, bem como as emoções, os desejos e a expectativa que teriam. Porém, é necessário que a imaginação narrativa seja cultivada de maneira especial pelas famílias e pelos espaços que promovem o ensino formal e a educação dos sujeitos em sentido amplo.

Em Nussbaum, o desenvolvimento da compaixão através da imaginação narrativa não acontece de maneira automática, até porque nem toda a imaginação desenvolvida é narrativa e uma das maneiras de desenvolvê-la é através dos jogos imaginativos, da literatura e das artes, em especial, a música. A imaginação narrativa, cultivada através das experiências dos sujeitos permite, especialmente, a relação com outras culturas, o respeito pelas diferenças, a liberdade de expressão, a ampliação do nosso olhar a partir de outros olhares, aspectos que são fundamentais para a formação como seres humanos. A imaginação narrativa necessita de meios

apropriados para melhor ser desenvolvida e as artes e humanidades são seu *locus* privilegiado. Neste sentido, por exemplo, pela literatura, permite-se que o sujeito desenvolva o espírito crítico em suas leituras de mundo, bem como a sua liberdade de imaginação e reflexão sobre como seria assumir o papel de outras personagens. A literatura ajudaria a vivenciar indiretamente as experiências de outros sujeitos, sobretudo, a compaixão. A arte, por sua vez, implica a maior capacidade de desenvolver a compreensão por si mesmo e pelos outros, além de fortalecer os recursos emocionais e imaginativos de todo sujeito. Nussbaum considera que as artes são fundamentais para o fortalecimento das emoções, pois permitem ao sujeito realizar o exame de si (de seu mundo interior), desenvolver a concepção de cidadão do mundo, bem como o cultivo da imaginação narrativa e, conseqüentemente, a possibilidade de educar as emoções humanas.

Para dar conta da problemática apresentada, divide-se a tese em três capítulos. No primeiro, intitulado “Exame de si e cidadania mundial”, apresentam-se os dois primeiros pilares da Pedagogia Socrática, em que é destacada a importância de os sujeitos realizarem um autoexame de si, bem como desenvolver a prática do questionamento e da opinião crítica. Essa postura é contrária àquela de aceitar uma obediência cega à autoridade, seja advinda da família, governantes, instituições ou até mesmo da pressão dos pares. Também se apresenta a perspectiva de cidadania mundial, pela qual os sujeitos devem ver a todos com igual importância, independente das nações de origem, da cultura, da diferença social, das questões raciais e até mesmo das que afetam a sexualidade e as minorias, de modo que são destacadas algumas capacidades essenciais para a formação de cidadãos do mundo.

No segundo capítulo, que tem como o título “A imaginação narrativa: o papel do jogo, da literatura e das artes”, traz-se o terceiro pilar da Pedagogia Socrática, o qual, além de presumir a capacidade de autoexame e a perspectiva da cidadania mundial, pretende demonstrar que a imaginação narrativa é uma capacidade que propicia ao sujeito ter consciência de si e de colocar-se no lugar do outro. Quando acompanhada por compaixão, possibilita pensar no sofrimento das demais criaturas, podendo ser cultivada através do jogo imaginativo, das obras literárias e das artes, entre elas, a música. Esse terceiro pilar possibilita, através das narrativas, desenvolver o sentimento compassivo e os aspectos que são fundamentais para a educabilidade das emoções.

O terceiro e último capítulo relaciona a imaginação narrativa e a educabilidade das emoções. Inicialmente, traz-se a definição da teoria cognitivo-avaliadora das emoções, que mostra serem as emoções formadas por crenças que podem ser avaliadas através dos juízos de valor, de acordo com a eudaimonia do sujeito. Na sequência, tematizam-se as emoções e a sua educabilidade. Tendo como premissa que as emoções são formadas por crenças e que estas são

passíveis de serem educadas, a imaginação narrativa apresenta-se então com um potencial importante na reformulação dessas crenças. No final da pesquisa, mostra-se que a imaginação narrativa dispõe de dimensões que, através dos jogos, da literatura e das artes – indispensáveis nos currículos e na vida humana -, possibilitam ao sujeito ter uma vida examinada, o respeito pelas diferenças, bem como a possibilidade de ter compaixão e de se colocar no lugar do outro. Esses aspectos constituem-se como elementos essenciais para a educabilidade das emoções e, conseqüentemente, para estabelecer atitudes éticas do sujeito, contribuindo para a formação humana como um todo.

1 EXAME DE SI E CIDADANIA MUNDIAL

Neste primeiro capítulo, retomam-se os estudos sobre dois dos pilares da Pedagogia Socrática presentes na filosofia de Nussbaum. Para esse objetivo, serão utilizadas as obras *Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (2012 a); *Educação e Justiça Social* (2014); *Educação para o lucro, Educação para a Liberdade* (2009); *El cultivo de la Humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005) e (2012); *Fronteiras da Justiça: Deficiência, Nacionalidade, Pertencimento à espécie* (2013); *Justicia Poetica: La imaginación literaria y la vida pública* (1997), assim como elementos teóricos presentes em *Sin Fines de Lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), da autora. O propósito deste capítulo é demonstrar o primeiro e o segundo pilar da Pedagogia Socrática, os quais são condições para a educabilidade das emoções e são formados pelo exame de si e pela cidadania mundial. Inicialmente, é apresentada a concepção sobre o exame de si mesmo, analisando as apropriações de Sócrates. Na sequência, são abordadas as significações de cidadania mundial, o que implica ser um cidadão do mundo.

1.1 O exame de si mesmo

Nussbaum (2005) analisa a missão de Sócrates ao educar através do exame de si mesmo, e dos pensadores estoicos gregos e romanos sobre uma educação que era liberal e que permitia libertar a mente da escravidão dos hábitos e dos costumes. Tal educação formava, assim, sujeitos com sensibilidade e refinamento mental, características consideradas fundamentais para a formação de cidadãos do mundo.

Para Sócrates, uma vida que não possui um autoexame não é digna de ser vivida, especialmente porque sem a presença de questionamento ela não teria sentido, já que uma obediência cega às autoridades tende a gerar uma vida sem pensar sobre outras possibilidades e razões para o bem viver. Porém, tal ideal possui muitas dificuldades para manifestar-se diante de um mundo que tem, como prioridade, a educação voltada para o crescimento econômico. Neste sentido, os exames institucionais que são vigentes pretendem avaliar o desempenho das escolas, os métodos pedagógicos, especialmente para terem um controle sobre os métodos de ensino. A sociedade quando não dá importância ao exame de si, faz com que os sujeitos não pensem quais seriam os seus interesses enquanto cidadãos, porque tais questões representariam um sentido de luta e automaticamente um problema para quem governa.

A falta do exame de si, a burocratização da vida social e a transformação dos Estados e suas organizações em uma lógica estreita de mercado têm gerado, como consequência, uma falta de imaginação moral, bem como o surgimento de atrocidades, sem haver a devida consciência moral e o respeito pelas diferenças. Uma das características da atualidade é a carência por refletir e argumentar das pessoas. Nas palavras de Mühl e Kohls, “os indivíduos tornam-se meras peças das gigantescas máquinas de produção e reprodução de uma vida alienada” (2019, p. 867).

Na descrição de Nussbaum (2010), quando um sujeito age sem fazer exame de si, pode demonstrar um comportamento inadequado, especialmente por não se sentir responsável por seus atos. Os sujeitos comportam-se muito pior quando agem no anonimato, como se tivessem uma máscara diante de seus rostos, do que quando são observados e responsáveis por suas ações. Os sujeitos, como consequência de uma vida não examinada, podem deixar de emitir um posicionamento crítico. Além disso, podem comportar-se mal quando outros sujeitos, sob os quais possuem poder, encontram-se em situações desumanizadas, se entendem que quem está na sua frente é alguém representado como inferior, que não possui nome ou que é somente considerado como um número.

Para os estoicos, aqueles que conseguem realizar um exame crítico de si tornam-se, de algum modo, melhores cidadãos, especialmente no que concerne a melhorar suas emoções e pensamentos. Neste sentido, todos os sujeitos necessitam de um autoexame e são considerados com condições iguais diante de um determinado argumento, sendo possível que encontrem aspectos comuns, assim como o respeito mútuo para caminhar para soluções que poderiam ser melhores para todos. A ideia de realizar um autoexame é que o sujeito possa ser responsável por suas argumentações e que, quando ele for trocar suas opiniões com outros, suas ideias sejam acompanhadas por um respeito recíproco pelas diferenças existentes.

A premissa de Sócrates, além de prever um exame de si, também deveria ser inspiradora diante da frieza, muitas vezes presente no ensino nas escolas. Isso concerne à distância existente entre os conteúdos e a vida dos alunos, assim como com a passividade, ou seja, a obediência cega e a memorização que faz com que os futuros cidadãos sejam prejudicados no exercício da cidadania. Segundo Nussbaum (2010, p.79), a exemplo do que já alertavam os gregos,

cuando se pierden de vista los argumentos, las personas se dejan llevar con facilidad por la fama o el prestigio del orador, o por el consenso de la cultura de pares. El autoexamen crítico que propone Sócrates, en cambio no es autoritario en lo más mínimo. El estatus del orador no importa, lo que importa es la naturaleza de su argumentación³.

Para explicitar esta passagem, Nussbaum (2010) defende que o ensino deveria ter, como ponto de partida, os questionamentos e não somente afirmações, especialmente no sentido de instigar as crianças a examinar tantos os seus pensamentos quanto as suas emoções. Em outras palavras, a educação deveria ter como requisito as perguntas e o constante autoexame. Conforme Dalbosco (2015, p.132), o autoexame proposto por Sócrates “nada mais é do que o esforço em fazer o agente voltar-se permanentemente sobre si mesmo, retomando aquilo que ele experienciou em pensamento ou ação”. Para existir uma vida examinada, como nos termos de Sócrates, essa vida implica não aceitar a autoridade de uma determinada crença, simplesmente porque foi passada pela tradição ou pela força do hábito, é necessário que o sujeito questione qualquer que seja a crença estabelecida, a declaração ou até mesmo a razão, de modo a desenvolver uma capacidade de autocrítica por si mesmo. Para Dalbosco (2015, p. 130), uma obediência cega a autoridade

retira das novas gerações a possibilidade de apresentar o novo e de introduzir o seu ponto de vista diferente em relação tanto ao passado como ao momento presente em que elas vivem. Fazer valer a qualquer preço a tradição e as convenções que lhe são inerentes significa impedir que o pensamento se pense a si mesmo e que tome o distanciamento necessário para avaliar criticamente as realizações dos mais velhos, ou seja, das gerações passadas. Neste sentido, quando a educação toma a tradição como referência exclusiva, ela se torna conservadora, sufocando o novo que é trazido por cada geração. De outra parte, a educação torna-se crítica quando possibilita que os valores da tradição sejam permanentemente reexaminados.

O desenvolvimento da capacidade crítica exige a capacidade de raciocínio lógico, para que, assim, os sujeitos possam analisar se as coisas que escutam ou leem possuem uma lógica coerente, não havendo, dessa forma, uma obediência “cega” diante de tudo que lhes é ensinado. Nussbaum (2005) faz uma observação quanto à obediência cega à voz dos pais, dos amigos e até mesmo daquilo que é ditado pela moda, já que o contrário consiste em uma argumentação crítica que poderia conduzir o sujeito a um poder intelectual e a sua liberdade. De acordo com

³ “Quando se perdem de vista os argumentos, as pessoas se deixam levar com facilidade pela fama ou prestígio do orador, ou pelo consenso da cultura dos pares. O autoexame crítico que propõe Sócrates, em vez disso não é autoritário, mas mínimo. O status do orador não importa, o que importa é a natureza de sua argumentação” (NUSSBAUM, 2010, p. 79, tradução nossa).

a autora, aqueles sujeitos que desenvolvem um exame crítico de si, conseqüentemente, serão melhores cidadãos.

Neste sentido, as democracias modernas, tendo em consideração a origem dos meios de comunicação e mídias atuais, possuem uma inclinação que vai, além de utilizar o pensamento do sujeito de uma forma que é superficial e pouco observadora, levar a adotar, por vezes, a injúria e a calúnia, ao invés de instigar no espectador uma capacidade real de crítica e decisão. O sujeito então utiliza, de uma forma negativa, sua imaginação ao estabelecer ações vinculadas com a calúnia, não conseguindo mensurar os danos morais que pode trazer ao outro, já que ferem a sua dignidade. Ademais, possibilita que muitos acreditem em suas concepções distorcidas da realidade, as quais, às vezes, vêm acompanhadas de pré-julgamentos como verdadeiros rótulos humanos⁴.

A partir dessas considerações, evidencia-se o quanto é preciso desenvolver nos sujeitos a capacidade de refletir sobre suas crenças, não sendo saudável para a democracia que haja sujeitos absorvidos por “achismos”, pelos meios de comunicação, assim como sites da era digital como o *Google*, o qual passou a ser uma ferramenta por busca de “conhecimentos”. Ou ainda por outras plataformas tecnológicas, em que se encontram informações falsas como “*Fake News*”, as quais são passadas para outros sujeitos, sem haver nenhum questionamento por suas fontes ou conteúdos.

Nussbaum (2014), nesse contexto, entende que os estudantes, que possuem uma educação com base no pensamento crítico, podem ter também uma atitude diferente diante dos pontos de vistas que são divergentes dos seus. O objetivo de Sócrates, assim como de Rabindranath Tagore⁵, era o de existir uma transformação educacional que fizesse com que cada sujeito fosse responsável pela capacidade de pensar, de modo que tivesse a possibilidade de trocar ideias com outros, em uma esfera de respeito mútuo, o que seria fundamental para haver uma pacificação diante das diferenças, tanto em um contexto nacional como em nível mundial. Os estudantes deveriam ter como responsabilidade a defesa de seus próprios pontos de vista e ter uma atividade intelectual que fosse uma precaução para a educação que trata dos

⁴ Um exemplo, que pode elucidar essa passagem é que, se o sujeito é artista ou músico, logo é considerado como um vagabundo; se um sujeito possui um trabalho no período noturno, em especial, se for do sexo feminino, também recebe essa adjetivação; se um sujeito busca por um atendimento psicológico, já recebe a associação que deve estar louco; se mora na rua, não é digno de ter direito a alguma coisa e assim, a sociedade por seus preconceitos, estigmas, cria barreiras e marcas dolorosas entre os membros que a compõe.

⁵ Tagore foi um pedagogo indiano, prêmio Nobel de literatura de 1913 e pioneiro de novas ideias em matéria de educação. Realizou uma experiência educacional que teve grande influência na Europa, no Japão e Estados Unidos e tinha como objetivo a atribuição de poder social a seus alunos, mediante a prática do método socrático, a exposição a diferentes culturas e sobretudo, a inclusão da música, das artes, teatro e dança em todos os programas curriculares.

alunos como meios maleáveis para adequação da autoridade tradicional. Neste sentido, não basta ao aluno aprender somente por imitação, é necessário que ele tenha compreensão do que lê.

Uma boa escola, com o objetivo de formar bons cidadãos, deveria fazer com que os alunos desenvolvessem projetos comuns com seus colegas, de modo a partilhar suas concepções com o grupo, exercitando, assim, o respeito e, ao mesmo tempo, a reflexão crítica. Na perspectiva de Nussbaum (2010, p. 84), para que os valores socráticos passem a ser desenvolvidos em uma educação humanística se deveria estar “enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que se exponen en otros textos”⁶. Nesse contexto, os valores socráticos consistem em formar um cidadão que possa ser ativo, crítico e curioso, opondo-se à resistência da autoridade e à pressão de seus pares. Nussbaum (2010) demonstra existir uma pressão dos pares, o que pode impedir o exercício do sujeito de pensar por si, formando, assim, um padrão de comportamento por esse determinado grupo. Desse modo, o risco imaneente à pressão dos pares é que pode conduzir ao entorpecimento da imaginação moral das pessoas. Em outras palavras, a submissão cega à autoridade e à pressão dos pares caracterizam-se como duas negações à democracia, especialmente porque dificultam a capacidade de pensar, bem como desresponsabilizam o sujeito por sua ação. Tais negações também bloqueiam o pensamento crítico, ou seja, a possibilidade de revisar o próprio pensamento e a própria ação.

Segundo Nussbaum, a falta de autoexame dos sujeitos permitiu e ainda permite erros políticos e militares desastrosos, especialmente por não refletirem sobre as consequências de suas ações. Outro problema é evidenciado quando as pessoas não conseguem fazer um autoexame de si e, desse modo, são facilmente influenciadas por outros, porém a autora compreende que “un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia, un ser que, en el experimento de Asch, se resistiría a la presión de decir algo falso o a tomar una decisión apresurada” (NUSSBAUM, 2010, p. 79)⁷. Nussbaum (2009) afirma que a falta de ter uma voz crítica pode ter muitas consequências e, em razão disso, traz o caso de Asch⁸ demonstrando as influências que os outros podem ter

⁶ “Ensinando aos estudantes a indagar, a avaliar as provas, a escrever seus próprios trabalhos com argumentos bem estruturados e a analisar os argumentos que se expõem em outros textos” (NUSSBAUM, 2010, p. 84, tradução nossa).

⁷ “Um ser humano capacitado para seguir os argumentos em lugar de seguir o rebanho é um ser valioso para a democracia, um ser que, no experimento de Asch, resistiria a pressão de decidir por algo falso ou por tomar uma decisão apressada” (NUSSBAUM, 2010, p. 79, tradução nossa).

⁸ Asch demonstrou, em seus experimentos, que os sujeitos escolhem a opção da maioria, ainda que essa seja errada, porém, também verificou que quando estes sujeitos poderiam dar a resposta de modo privado, os erros diminuía, já que não recebiam influência dos demais. E que, quando um sujeito veio a romper o consenso dessa maioria,

no comportamento humano. Assim sendo, quando uma maioria faz uma opção, mesmo que errada, a tendência é seguir essa maioria, já que o sujeito sente uma grande pressão para concordar com a mesma resposta. Isso significa, segundo Nussbaum (2009, p.20), que “ao realçar a voz ativa de cada pessoa estamos promovendo também uma cultura de responsabilidade. Quando as pessoas se veem responsáveis pelas suas ideias é mais provável, também, que se vejam responsáveis pelas suas ações”.

Mühl e Kohls (2019) entendem que, muitas vezes, os sujeitos não assumem um posicionamento crítico porque, para eles, é mais conveniente manter algumas condições de favorecimento, até mesmo pelo comodismo de permanecer em uma postura que não lhes exige pensar, posicionar-se ou até mesmo assumir a responsabilidade por uma atitude a ser tomada. Os sujeitos sempre deveriam reconhecer o valor do exame de si em qualquer situação. De acordo com Sócrates, uma vida examinada implica optar por não aceitar as autoridades das crenças estabelecidas que são perpassadas pela tradição, ou até mesmo pela família através de costumes. Apesar de existirem valores entre as famílias e a tradição, apesar de existirem diferentes interesses enquanto uma nação, é preciso também ter-se consciência da injustiça que se faz presente entre as minorias. O que significa que os sujeitos devem importar-se com aqueles que estão além de seu próprio mundo, com aqueles que sofrem estigmas, por serem diferentes tanto em origem, cultura, gênero, crenças, entre outros aspectos.

A maioria dos sujeitos tende a conduzir suas vidas de forma passiva, de modo que, quando eles necessitam tomar uma decisão, elas são realizadas de acordo com suas crenças. Essas crenças, além de acompanhá-los, também os modela, especialmente porque esses sujeitos nunca questionaram a possibilidade de existir outra forma de conduzir as situações com que vivem.

Nussbaum entende que o maior problema na sociedade está na pobreza de pensamentos que os cidadãos democráticos estão sendo formados, os quais levam as suas vidas sem suscitar outras possibilidades de pensar, de criar algo diferente do que o padrão estabelecido pelas crenças ou tradições. O que significa que se acomodam e conformam com aquilo que a sociedade estabelece, sem haver um questionamento se o modo que estão a viver é o melhor para seus projetos. Para Nussbaum (2005), deveria ser despertada em todos os sujeitos a ideia

acabava por influenciar outros, já que, então, contariam com a opinião de mais uma pessoa e assim se encorajavam para se apropriar de suas próprias ideias. Para Nussbaum “as pessoas se comportam mal quando ninguém levanta uma voz crítica: os participantes da experiência de Asch foram levados a decisões erradas quando todas as outras pessoas que elas acreditavam serem colegas do experimento (e que na verdade estavam trabalhando para o pesquisador) fizeram o mesmo erro, mas se uma outra pessoa dissesse uma coisa diferente, elas eram liberadas para seguir sua própria percepção e julgamento” (NUSSBAUM, 2009, p. 14).

do autoexame, já que podem existir dúvidas nas fontes de conhecimento que são concebidas por eles, especialmente nas que são vindas pelas suas crenças herdadas pela sociedade ou até mesmo pelos seus hábitos.

Em conformidade com Nussbaum (2005), para a formação de cidadãos democráticos e, conseqüentemente, para o exercício da democracia é preciso que os sujeitos desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos em lugar de simplesmente aceitar a opinião das autoridades. Para a existência da cidadania democrática é preciso que os sujeitos venham a realizar o exame de si mesmos, afinal é preciso questionar se o que for eleito - além de seu bem viver - pode servir aos demais, se isto não fere os direitos e as possibilidades de acesso a capacidades essenciais a todos os humanos. A autora vê a democracia como a melhor possibilidade de governo, já que permite um respeito maior para as capacidades racionais e morais que são inerentes a todos os cidadãos:

y esto debería significar que el desarrollo de la razón también es de todos. La exitosa y estable autorrealización de una democracia como la nuestra depende de que trabajemos arduamente para producir ciudadanos que de verdad revisen la tradición a la manera socrática. La exitosa integración de grupos excluidos, su reconocimiento como ciudadanos merecedores de igual respeto, depende de materializar su potencial para la autonomía racional y el autoexamen socrático. Nuestras instituciones de educación superior tienen una importante función que desempeñar en este proyecto (NUSSBAUM, 2005, p. 49)⁹.

Para Sócrates, a vida examinada, ou o exame de si, é considerado um objetivo fundamental para a educação da democracia. Para isso, os estoicos, seguindo Sócrates, entendiam que deveriam instigar o discípulo para que, assim, viesse a suscitar um exame de seus próprios pensamentos. De acordo com os estoicos, a argumentação crítica possibilita o exercício da intelectualidade e da liberdade. No que se refere à democracia, Sócrates (apud NUSSBAUM, 2005, p. 49) justificaria sua preferência, em razão de que “la democracia es noble, y él piensa que es noble porque reconoce y respeta los poderes de deliberación y de elección que todos los ciudadanos comparten”¹⁰. Sócrates demonstra que a democracia é nobre porque permite o reconhecimento pelo respeito e pela liberdade de escolha entre os cidadãos,

⁹ “E isto deveria significar que o desenvolvimento da razão também é de todos. A exitosa e estável autorealização de uma democracia como a nossa depende de que trabalhemos arduamente para produzir cidadãos que de verdade revisem a tradição de maneira socrática. A exitosa integração de grupos excluídos, seu reconhecimento como cidadãos merecedores de igual respeito, depende de materializar seu potencial para a autonomia racional e de um autoexame socrático. Nossas instituições de educação superior têm uma importante função a desempenhar com este projeto” (NUSSBAUM, 2005, p. 49, tradução nossa).

¹⁰ “A democracia é nobre e eu penso que é nobre porque reconhece e respeita os poderes de deliberação e eleição que todos os cidadãos compartilham” (apud NUSSBAUM, 2005, p. 49, tradução nossa).

bem como as qualidades que são fundamentais para formar-se um cidadão pensante, as quais podem ser encontradas em todos, exceto naqueles que, por algum motivo, estão impossibilitados de raciocinar.

Uma educação democrática possibilita aos estudantes fazerem perguntas e imaginarem a situação em que se encontram os que não são iguais a eles, considerando-os como seres que não trazem ameaças a seus projetos, propiciando a compreensão de que fazem parte de um mundo que, embora tenha diferenças, todos merecem respeito e compreensão. Sabe-se também que quando se busca estudantes que sejam passivos, além de castrar o desenvolvimento de suas capacidades críticas, não se desenvolve o sentido democrático, já que a democracia necessita de sujeitos que possuem a capacidade de questionamento.

A educação deveria ter, como principal objetivo, o desenvolvimento da liberdade da mente. A Pedagogia Socrática visa ao autoexame relacionado aos próprios conhecimentos e crenças para que os jovens possam alcançar sua introspecção e liberdade intelectual.

Nussbaum (2009) considera ser fundamental o desenvolvimento de uma educação voltada para a liberdade, para a construção de uma boa cidadania, especialmente pelo fato de outros sujeitos pertencerem a diferentes etnias ou religiões. Isso se deve especialmente porque o pensamento crítico é fundamental para conviver em uma sociedade que possui concepções e culturas diferentes. A capacidade de autocrítica socrática consiste em pensar criticamente as próprias tradições. Já a práxis dialógica é a maneira que Sócrates utilizou para realizar seu próprio autoexame, bem como foi utilizada por seus interlocutores para se autoexaminarem. Dalbosco (2015, p. 134) destaca que “se pelo diálogo não se pode resolver definitivamente muitos problemas humanos e sociais, supõe-se ao menos que por meio dele os agentes tornem-se cada vez melhores, pois possibilita o reconhecimento mútuo respeitando a diversidade de cada um”.

Uma educação que tem o objetivo apenas a obtenção de lucro necessita formar alunos com comportamento dócil, que não pensem criticamente, alunos que aprendam ignorar sistematicamente as desigualdades sociais, étnicas e culturais. A formação técnica, sem o desenvolvimento de um pensamento crítico, poderá “transformar a un conjunto de ingenieros dóciles en una fuerza asesina capaz de implementar las políticas racistas y antidemocráticas más horribles que se puedan imaginar” (NUSSBAUM, 2010, p.188)¹¹. Os alunos, nessa perspectiva, tendem a acostumar-se com contextos desumanos, havendo uma anestesia por sentir o sofrimento do outro, situação que é ilustrada por Tagore (apud NUSSBAUM, 2009, p.

¹¹ “Transformar um conjunto de engenheiros dóceis em uma força assassina capaz de implementar as políticas racistas e antidemocráticas mais horríveis que se podem imaginar” (NUSSBAUM, 2010, p. 188, tradução nossa).

10) quando descreve que “o homem está construindo sua gaiola, desenvolvendo rapidamente o seu parasitismo sobre o monstro ‘coisa’, que lhe permite confortá-lo por todos os lados”.

Para Nussbaum (2012), diferente de uma educação que visa ao lucro, a Pedagogia Socrática é uma forma de reflexão, um ideal para as sociedades atuais que passaram a viver demasiadamente a lógica da racionalidade econômica e instrumental. Tal lógica vem trazendo uma concepção reducionista e tecnicista que tem como objetivo os valores de mercado, ficando, de lado, as virtudes que deveriam ser trabalhadas para o desenvolvimento da humanidade, para a formação. A Pedagogia Socrática defendida por Nussbaum tem, como base, o desenvolvimento da reflexão e da argumentação e, conseqüentemente, almeja formação de sujeitos críticos, participativos e responsáveis, que desenvolvam a igualdade, a empatia pelos outros.

De outra parte, a indiferença, a apatia e o egoísmo são emoções mais próximas daqueles que realizam suas experiências, sem um autoexame, sem uma maior reflexão por sua vida. Mühl e Kohls (2019) destacam que o exame de si possibilita o pensar autônomo, reflexivo e crítico, que, como consequência, leva à emancipação dos sujeitos. Na reflexão desses autores, os sujeitos deveriam refletir sobre seus modos de vida, no que confere a sua própria existência, como também as dos outros e de toda a complexidade do mundo que os circunda, o que pode ser evidenciado na citação que segue:

Quando se almeja uma sociedade composta de seres humanos pensantes, autênticos, participativos e humanizados, a argumentação socrática é fundamental, pois conduz ao autoexame, o que se traduz na capacidade de refletir sobre as crenças individuais em prol “do” melhor modo de viver e “da” melhor forma de perceber a si mesmo. Ao compreendermos de forma reflexiva nossa própria existência e a complexidade do todo que nos cerca, as mudanças se tornam possíveis. Vislumbra-se então, a possibilidade de construir-se o que a pensadora americana chama de uma democracia reflexiva e deliberante, pautada no senso de justiça (MÜHL; KOHLS, 2019, p. 871).

Para formar cidadãos sob um prisma socrático, é preciso que sejam desenvolvidas capacidades para que os sujeitos possam pensar por si mesmos e argumentar de forma correta, capazes de diferenciar um apontamento que possui consistência, daquele que possui um embasamento frágil, como no caso de muitas crenças. Na concepção de Faune (2012), a capacidade de argumentar, a capacidade crítica, permite o sujeito libertar-se da autoridade externa. Examinar a vida, assim, implica a capacidade de reflexão e argumentação, bem como de aprender a ser criativo e ativo diante do mundo.

Isto quer dizer que é preciso formar cidadãos cujas crenças morais e políticas não sejam simplesmente uma função dos conteúdos, das tradições, da obediência cega às autoridades, dos

meios em que vivem ou da pressão que exercem seus colegas. É preciso formar sujeitos capazes de confiar em suas próprias mentes, que possam fazer um exame de si e, especialmente, de suas ações, sendo passíveis de confrontarem-se com as mais árduas matérias da cidadania em nível mundial, a qual se passa a tratar no próximo item.

1.2 A cidadania mundial

O conceito de cidadão do mundo remete sua origem à ideia de Kant (apud NUSSBAUM, 2014) de um “reino dos fins”. Tal conceito possui uma função semelhante a dos estoicos, na medida em que, além de inspirar, atua como um regulador da moralidade e da política, de modo que o comportamento humano deveria sempre ter como objetivo tratar com igual respeito tanto a dignidade como a razão, assim como as escolhas morais de cada sujeito. Nussbaum (2014) lembra que os estoicos entendiam que uma boa educação cívica também é uma educação que prepara os sujeitos para a cidadania mundial. O aconselhamento para essa educação tinha três propósitos.

O primeiro propósito orientava-se pela ideia de que o estudo da humanidade poderia trazer grandes contribuições para o autoconhecimento, pois é possível que o sujeito com uma maior clareza passe a comparar suas opções de vida com a de outras culturas. O segundo propósito concerne a que se os problemas fossem analisados a partir da perspectiva que contempla uma visão ampla de mundo, os sujeitos estariam em condições mais favoráveis para resolvê-los. O estoicismo também analisava os danos que eram causados por grupos, facções, assim como alianças locais para a política, já que as alianças sectárias podiam corromper as decisões políticas, tendo em vista que uns são adeptos do circo e outros da nação. Expresso em outros termos, alguns estavam somente interessados por aquilo que poderia servir para o seu grupo, enquanto outros possuíam uma preocupação pela nação como um todo. Erros como estes só poderão ser evitados quando o principal compromisso dos sujeitos for com a comunidade mundial da justiça e da razão.

Como último propósito, os estoicos entendiam que a postura do *Kosmopolités* possuía um valor intrínseco, já que reconhecia a capacidade e a virtude dos sujeitos para refletirem sobre esses temas. Segundo os estoicos, nas palavras de Nussbaum (2005), a imagem de *Kosmopolités*, ou seja, de um cidadão do mundo, descreve o sujeito que mora em uma determinada comunidade, onde nasceu e que, provavelmente, é a comunidade de suas razões e aspiração humana, no que concerne aos seus pensamentos e desejos para estabelecer o seu bem viver. Nessa comunidade, estão as suas obrigações morais e sociais humanas. Porém, quando

se trata de valores morais, tais como a justiça, os sujeitos deveriam pensar que todos os seres humanos pertencem a um mundo, a uma localidade comum.

Os estoicos tinham a compreensão de que cada sujeito mora em duas comunidades: a comunidade onde nasceu e a comunidade onde fica a razão e a ambição humana, “verdadeiramente grande e verdadeiramente comum, e na qual não olhamos nem para este canto nem para aquele, mas onde medimos as fronteiras da nossa nação pelo sol” (SÉNECA, De OTIO apud NUSSBAUM, 2014, p. 12). Tal concepção deixa implícito que todo o sujeito vive em uma comunidade que é comum a todos, de modo que diferenças de nacionalidade, classe, etnia ou gênero não deveriam ser consideradas como barreiras para a relação com os outros. No que concerne às diferenças culturais, como exemplo, um grupo cultural pode entender que, depois da morte, os corpos das pessoas devam ser enterrados, já outros grupos compreendem que a melhor alternativa é queimá-los e alguns, ainda, pensam que é o melhor deixá-los ao ar livre para que os pássaros devorem-nos e deixem limpos seus restos. Cada um pode surpreender-se com as diferenças de costumes dos outros, porém os modos de vida não podem ser ditados pela natureza de maneira igual em todas as épocas e para todas as pessoas. O que, por sinal, vem a determinar valores morais de modos diferentes, evidenciando-se, assim, a complexidade do humano e do mundo em que se vive. Os sujeitos, portanto, devem reconhecer a humanidade inerente a todos, independente das diferenças, assim como respeitar o que existe de melhor na sua constituição, no que se refere a ter respeito pelo outro, pautando suas ações em um viés ético, com reconhecimento pela dignidade dos demais.

Para Nussbaum (2014), isso não significa que os sujeitos estariam desprovidos de suas identificações locais, mas que, além disso, deveria ser possível imaginá-los envolvidos por uma série de círculos concêntricos, em que o primeiro está à volta do próprio eu, o segundo circula a família com que se tem maior afinidade, o terceiro envolve a família de maneira mais ampla, (os parentes), seguindo, posteriormente, ao círculo dos vizinhos ou grupo local e os moradores da mesma cidade ou que pertencem ao meio rural. Acrescentar-se-ia a estes os grupos que possuem as mesmas identidades étnicas, linguísticas e históricas. No lado externo de todos esses círculos imaginários, está o que compreende a humanidade como um todo, sendo uma das obrigações do sujeito como cidadão de mundo aproximar esses círculos para o centro. Neste sentido, Marco Aurélio (apud NUSSBAUM, 2014, p. 15) conclui: “Se, para mudar o mundo, te vires a ti mesmo como uma parte desligada e não como um membro, ainda não amas profundamente o teu semelhante nem sentes alegria autêntica por praticar o bem; apenas o praticas por dever e não por estares a fazer bem a ti próprio”. A autora sugere um exercício,

para esse processo de reflexão, que compreende a tentativa de imaginar os cidadãos do mundo pertencentes a um corpo único, em que as pessoas fazem parte de seus incontáveis membros.

De acordo com Nussbaum (2014), haveria também um progresso maior nas nações se houvesse efetivas respostas para questões que necessitam de uma cooperação internacional, já que todos pertencem a um mundo onde os destinos das nações estão interligados. Seria indispensável aos cidadãos o conhecimento dos outros povos para dialogar com eles, com o objetivo de respeitar as tradições e os compromissos existentes. A esse respeito, no que concerne à educação das crianças, ela deveria estar preocupada com as obrigações morais que envolvem o resto do mundo. Nussbaum (2014, p. 19) argumenta que, “se efectivamente acreditamos que todos os seres humanos são iguais e consideramos certos direitos como inalienáveis, somos moralmente obrigados a pensar em que medida esta nossa maneira de pensar exige que tenhamos uma acção concertada com o resto do mundo”.

Muitas sociedades, ao contrário de haver uma preocupação com todos os seres humanos, passaram a criar grupos de excluídos, tratando-os com estigma, pois consideram que eles causam vergonha e repugnância. Nussbaum (2005) menciona o estigma quando, por exemplo, alguns sujeitos, ao comentarem que existem vários crimes em uma determinada comunidade, automaticamente determinam que os responsáveis sejam pessoas de pele negra. Tal discurso, na medida em que se expande, determina que uma pessoa negra tem uma probabilidade grande de ser um marginal. Outro exemplo de estigma é o que acontece com as mães, após a gravidez, por necessitarem de licença maternidade. Nesse caso, determinadas empresas acabam preferindo a contratação de homens e tal discurso vai sendo assimilado, por vezes, de forma velada. A autora entende ser necessário melhorar a compreensão dos sujeitos no que diz respeito à igualdade das mulheres, das minorias étnicas, religiosas e raciais, porque sofrem com a falta de respeito e de direito nas possibilidades de escolhas e nas questões que envolvem sua dignidade. Entre essas questões, as mulheres, em muitas partes do mundo, recebem um acesso desigual a alimentos, tratamentos médicos, representação política e até em questões que envolvem o matrimônio. Elas podem sofrer desigualdades até mesmo dentro de sua própria família, o que implica o acesso a oportunidades e recursos, ao ensino, bem como a terem reconhecimento no trabalho ou atenção em situações que ameaçam a sua integridade física.

No que concerne às desigualdades que sofrem as minorias¹², os sujeitos de cor branca, por exemplo, muitas vezes conseguem sentir compaixão com os que possuem a mesma cor; por

¹² Nessas minorias, deve-se incluir os sem tetos, os sem terra, os índios, os estrangeiros, os moradores de ruas, as prostitutas, os drogados, os deficientes mentais, os que apresentam desequilíbrios emocionais, os idosos (por não estarem em sua vitalidade), já que todos recebem estigmas. Eles são vistos como seres que podem trazer

outro lado, pode ocorrer de tratar os que são diferentes deles como animais ou objetos, rejeitando observar o mundo sob uma perspectiva diferente da sua. Isso quer dizer que os mesmos sujeitos que agem de forma boa em algumas situações, em outras podem agir de forma contraditória ou imoral. Outra situação semelhante é a da sexualidade. Nussbaum (2014) chama a atenção para o quanto a sociedade oferece respeito e prestígio para aqueles que têm uma relação heterossexual, ao passo que aqueles que possuem uma condição sexual diferente são vistos com frustração e vergonha, como um contínuo perigo.

Nessa perspectiva e de modo geral, a sociedade entende que alguns sujeitos são normais e bons, enquanto outros são vergonhosos e maus. Sujeitos considerados aparentemente normais, quando colocados em uma posição dominante, podem agir com os outros, que lhe são considerados inferiores, com desprezo e estigma. Ao contrário de haver uma preocupação precedida de respeito com os que são considerados diferentes, estabelecem uma relação de superioridade, em que esse sujeito atribui ter domínio pelos outros, até porque, como demonstrado por Nussbaum (2013, p. 74),

não precisamos cooperar com pessoas que são muito mais fracas do que o padrão normal, porque podemos simplesmente dominá-las, assim como dominamos hoje os animais não humanos. A dominação não inclui crueldade; podemos tratá-los gentilmente, como fazemos algumas vezes.

Isso significa que os sujeitos possuem determinados comportamentos por não saberem relacionar-se com as diferenças¹³. Nussbaum (2013), como enfrentamento aos comportamentos de estigma diante das diferenças, entende que todos deveriam olhar para os demais como seres que desejam partilhar a sua vida, com o direito de ter aquilo que é necessário para uma vida digna. A autora, no que concerne a esse aspecto, presume que se deveria orientar as atitudes dos sujeitos e das sociedades para a justiça social de modo a garantir-se algumas *capacidades humanas*, sustentando que elas fossem ofertadas para todos os cidadãos. As capacidades humanas devem ser consideradas como direitos importantes para todos, em que cada sujeito deve ser tratado como um fim em si e não como um meio para servir aos fins de outros. Nussbaum (2014) define algumas capacidades centrais e, dentre elas, estão:

a) Vida - ter direito a vida, de modo a não morrer de forma prematura ou de uma maneira reduzida que não valha a pena de ser vivida;

contaminação, seres que não possuem valor, alguns como se não fossem humanos e, por isso, não podem ter os mesmos direitos do que aqueles que são considerados “normais” pela sociedade. Neste sentido, a sociedade, além de criar barreiras que dificultam a identificação com os outros, deixa a desejar pelo interesse humano.

¹³ O que se deve especialmente por uma emoção, como a vergonha primitiva, que foi mal orientada na infância, a qual será explicitada no último capítulo da presente tese.

- b) Saúde física** - ter uma vida saudável, estar bem alimentado, ter um abrigo apropriado, assim como ter uma saúde reprodutiva;
- c) Integridade Física** - ter a possibilidade de deslocar-se livremente de um lugar para o outro; estar protegido de lugares violentos, incluindo a sua proteção ao assédio sexual e à violência doméstica; ter decisão nos domínios da reprodução, assim como da satisfação sexual;
- d) Sentidos, imaginação e pensamento** - poder utilizar seus sentidos, isto é, que tenha a possibilidade de imaginar, pensar e argumentar de um modo autenticamente humano e que possa ainda aprimorar-se por uma educação que desenvolva a capacidade de ler e escrever, de perceber e interpretar aquilo que é lido, assim como de ter acesso a experiências científicas e matemáticas. Que este sujeito possa utilizar sua imaginação e pensamento onde possa ser autor de suas escolhas, desenvolvendo sua liberdade de expressão, política, artística e religiosa, assim como desfrutar de experiências agradáveis, em que a dor não seja benéfica;
- e) Emoções** - poder estabelecer relações afetivas, tanto com as coisas como com as pessoas; amar aqueles que também o amam, que se ocupam de si e sofrem com a sua ausência, que possa amar, sofrer, sentir gratidão, não estando a mercê de uma deterioração do desenvolvimento emocional, seja por medo ou ansiedade;
- f) Razão Prática** - poder ter uma concepção de bem, de modo que possa dedicar uma reflexão crítica sobre a própria vida;
- g) Associação** - possibilitar que o sujeito possa viver com e para os outros, podendo manifestar a sua preocupação, de modo a estar envolvido por diferentes formas de interação social, bem como a imaginar a situação que se encontram os outros seres humanos. Demanda também que o sujeito tenha uma base social de apoio à autoestima e a não humilhação, de modo a ser tratado como um ser humano digno, cujo valor é igual ao dos outros;
- h) Outras espécies** - envolver a preocupação com os animais, com as plantas e com o mundo natural, bem como ter um sentido de responsabilidade perante eles;
- i) Brincar** - poder rir, divertir-se e desfrutar de atividades recreativas;
- l) Domínio sobre o próprio ambiente** - ter capacidade efetiva para participar nas decisões políticas que regulam a própria vida, assim como ter direito a participar da vida política, havendo a proteção da sua liberdade de expressão e de associação. Ter a possibilidade de possuir bens e direito de propriedade, em igualdade de circunstâncias com os outros; ter direito à procura de emprego; à proteção contra mandatos não justificados de captura ou de apreensão de bens. Implica também poder trabalhar como um ser humano que utiliza a razão prática e cria uma relação de reconhecimento mútuo com os outros trabalhadores.

Nussbaum (2014) considera, na lista dos bens fundamentais, juntamente com as capacidades, que o sujeito possa ter condições de trabalho adequado, uma base social na área da saúde, do seu bem-estar emocional ou da sua criatividade. Essa consideração reporta ao sujeito ter direito à saúde e à educação, de maneira que cada sociedade justa deveria considerar essas áreas como um direito fundamental do ser humano. As capacidades são um dos indicadores daquilo que as pessoas são efetivamente capazes de fazer e ser. Nessa perspectiva, se os sujeitos tiverem a capacidade de fazer e ser, será possível virem a compreender, ainda mais, as barreiras diante das diferenças que são construídas pela sociedade e impossibilitam de terem liberdade e acesso aos mesmos direitos.

Na perspectiva de Nussbaum (2012a), essas capacidades, além de serem residentes no interior das pessoas, envolvem também as liberdades e as possibilidades criadas pelos sujeitos vinculados à política, sociedade e economia. Trata-se de reivindicações dos direitos humanos e constituem a essência da democracia, o que permite que os cidadãos possam desfrutar de uma vida boa. De acordo com Nussbaum (2013), o objetivo principal de assegurar o desenvolvimento das capacidades humanas está associado a uma concepção de dignidade humana e a autora entende que elas devem ser plurais, de modo que todos devem estar incluídos. As capacidades, assim como os direitos humanos, possibilitam que o sujeito tenha acesso, seja por termos éticos ou humanos, a um conjunto de objetivos que são fundamentais para o seu desenvolvimento, de modo que uma sociedade somente pode ser considerada justa quando as capacidades são efetivamente realizadas.

Para a autora, um povo deve ter acesso aos direitos humanos, ao respeito pela sociedade, mesmo onde os direitos de voto, liberdade religiosa ou propriedade sejam desiguais entre gêneros. Além das capacidades, que deveriam ser possibilitadas a todos os sujeitos, uma parte essencial para o bem-estar deles está na cooperação de uns com os outros, seja para a concretização de suas necessidades, seja para o desenvolvimento de uma vida humana plena. Cabe à humanidade a obrigação coletiva de encontrar alternativas para que todos possam ter uma vida mais digna. Uma possível solução para essa questão está em delegar para as instituições a missão de realizar o bem alheio, em preocupar-se em assegurar os direitos que são fundamentais para todos, de modo a deixar um espaço para que os cidadãos possam ser livres, para tomar as decisões e fazerem escolhas, para o desenvolvimento de sua capacidade crítica, bem como para um autoexame de suas vidas.

Neste sentido, é imprescindível desenvolver atitudes para conceber os outros cidadãos como pessoas que possuem os mesmos direitos, independente das diferenças existentes. Porém, diante do contexto atual e da política vigente, cada vez mais os sujeitos demonstram

dificuldades em olhar o próximo como alguém plenamente humano, como algo a mais que “sueños o puntos minúsculos” (NUSSBAUM, 1997, p. 15)¹⁴. Assim sendo, evidencia-se uma dificuldade do exercício da compaixão, que vem acompanhada por uma crença exagerada de que uma educação voltada à tecnologia e para as questões de mercado, pode elaborar as condutas humanas. Porém, esses métodos podem ser carentes em estabelecer as relações políticas com os cidadãos. Quando há obtusidade por olhar para os outros como parte de um mundo, onde todos estão inseridos, há uma dificuldade nos sujeitos em observar aquilo que os afeta, os problemas que fazem parte de outra nação e os que também trazem consequências para todos. Na visão de Nussbaum (2010), os problemas que envolvem questões econômicas, ambientais, religiosas e políticas são conflitos que acontecem em um contexto mundial, sendo fundamental que a educação possa oferecer elementos para que os sujeitos possam desenvolver uma interlocução com outras culturas e nações, como cidadãos pertencentes a um mundo.

No que concerne aos problemas em escala mundial, não existe qualquer possibilidade de solucioná-los sem que haja a união dos sujeitos e a contribuição a partir de seus diferentes pontos de vistas. Como exemplo a esse respeito, Nussbaum (2010) cita o aquecimento global, as questões do comércio internacional, a proteção do meio ambiente e das espécies animais, o futuro da energia solar, as normas quanto aos abusos e violência sexual e a escravidão que acomete os sujeitos. Tai problemas somente poderão ser melhorados quando forem acompanhados de um diálogo em nível multinacional, de modo que a educação poderia dispor dos elementos que seriam necessários para desenvolver a capacidade de serem cidadãos do mundo.

Nesse contexto, os sujeitos necessitam saber que as diferenças não colaboram para que haja um consenso sobre as questões dos grupos e países, bem como as necessidades e objetivos comuns a todos. Dessa forma, é fundamental uma discussão que possa encontrar soluções para os mais elementares problemas. Isso remete ter disposição para a compreensão dos países e dos grupos que são diferentes daquele a que o sujeito pertence, o que torna importante uma educação de feição multicultural, que consiste em

¹⁴ “Sonhos ou pontos minúsculos” (NUSSBAUM, 1997, p. 15, tradução nossa).

uma educação que se adequa à vivência numa democracia pluralista. [...] É fundamental que os estudantes saibam as histórias e as culturas dos inúmeros grupos que com eles partilham as mesmas leis e instituições, nomeadamente as que pertencem aos grupos religiosos, étnicos e sociais ou as que são baseadas no gênero. É fundamental que se incentive o ensino da língua, da história, da economia e da ciência política, para que se torne possível aspirar a essa compreensão de diversas formas e a diferentes níveis; a compreensão da história cultural, econômica, religiosa ou baseada no gênero é imprescindível à promoção do respeito pelo diálogo com os outros. Não deve existir uma melhor fonte de desdém e de negligência do que a de julgarmos que a forma como pensamos e agimos são processos que para além de serem naturais, são também inevitáveis (NUSSBAUM, 2014, p. 80).

Nussbaum (2014), nesta passagem, demonstra que o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira, aspectos da história, da cultura, da religião, bem como de outras civilizações, torna-se indispensável para que as crianças, no decorrer de seu desenvolvimento, possam perceber a presença do estranho e do diferente. Isso permite observar a pluralidade e a complexidade que envolve a sua e as outras vidas. Para Dalbosco (2015), o educando deve ter acesso a diferentes culturas e formas de vida que difiram da sua, já que aquilo que, para o educando, pode parecer-lhe estranho, leva a que, muitas vezes, ele venha emitir juízos de valores preconceituosos.

Tais aspectos, então, demonstram ser indispensáveis para um mundo mais interconectado, com soluções intercontinentais aos problemas, com o desenvolvimento de uma formação cosmopolita, o que requer a ruptura de estereótipos culturais e religiosos, que, por vezes, impedem a formação da cidadania universal. Na concepção de Nussbaum (2014), a educação cosmopolita pode auxiliar nesse desenvolvimento dos sujeitos, o que prevê a formação de cidadãos do mundo, permitindo-lhes adquirirem um maior autoconhecimento, ou seja, um exame de si. Quando o sujeito passa a olhar-se a partir do olhar do outro, sua capacidade reflexiva pode ser mais ampla, pois o sujeito pode olhar para além de seu mundo, entendendo a vida dos demais.

Para Nussbaum (2009), a cidadania cosmopolita implica que a lealdade seja comum à humanidade e que o pensamento prático seja acompanhado do respeito e do sentimento de igualdade por todos. Quando, no pensamento de um sujeito, por exemplo, estão limitadas as fronteiras da nação, ele recusa-se que possa ser adotada uma perspectiva de mundo mais ampla e global. Em suma, é preciso educar a imaginação e o pensamento da criança para que possa observar além de seu próprio mundo, para além das barreiras que são impostas no decorrer de sua vida, pois,

[...] se não formos capazes de educar a imaginação e o pensamento das crianças, ajudando-as a ultrapassar essas fronteiras, estaremos implicitamente a dizer-lhes que não acreditamos no que dizemos. Dizemos-lhes que devem respeitar a humanidade como um valor em si, mas, efectivamente, o que estamos a querer dizer-lhes é que os americanos, apenas devido à circunstância de o serem, merecem um respeito especial. E essa é uma história que me parece que os americanos têm vindo a contar há demasiado tempo (NUSSBAUM, 2014, p. 21).

Na perspectiva de Nussbaum (2014), é necessário que o sujeito seja educado para ultrapassar as fronteiras, sair do patriotismo e das convenções que são estabelecidas por um grupo ou até mesmo o país. Como ocorre no caso dos Estados Unidos, que acredita que sua cultura, sua língua, entre outros aspectos devem ser universalizados, sem, muitas vezes, haver um respeito e apreço maior pelas questões de ordem mundial. Ser cidadão do mundo prevê um isolamento do conforto oferecido pelas condições que são locais, um exílio à proteção consequente do patriotismo, do orgulho que existe em si mesmo. O cosmopolitismo não oferece tal refúgio, apenas cria condições para o amor pela humanidade.

Neste sentido, Nussbaum (2014) cita o romance de Tagore, *A casa e o Mundo*, em que o apelo à cidadania fracassa - em razão do patriotismo configurado como um nacionalismo cheio de cor, intensidade e paixão, mas que não permite que a imaginação dos sujeitos possa chegar ao cosmopolitismo. Na concepção da autora, os sujeitos que desenvolvem a capacidade para a vivência da cidadania terão de ver-se não somente como cidadãos que fazem parte de um determinado grupo ou religião, mas como seres humanos que estão interligados. No entanto, pretende-se também que os jovens sejam críticos de seus costumes e convenções, entendendo que a vida possui outras possibilidades, até porque,

[...] cuando entendamos las innumerables maneras en que las personas pueden organizar sus vidas, seremos capaces de reconocer lo que es profundo y lo que es superficial en nuestras maneras de vivir, y consideraremos que << la única comunidad verdadera es una que abarca el mundo entero>>. Dicho de otro modo, el verdadero fundamento para la asociación humana no es lo arbitrario o la mera costumbre, es lo que podemos defender como bueno para los seres humanos (NUSSBAUM, 2005, p. 85)¹⁵.

Tal passagem mostra que os sujeitos deveriam relacionar-se com respeito pelas outras possibilidades de viver, de modo que as diferenças, sejam de nação, classe, raça ou gênero, não se consolidassem como barreiras para o relacionamento com os demais. Os estoicos já haviam

¹⁵ “Quando entendermos as inúmeras maneiras em que as pessoas podem organizar suas vidas, seremos capazes de reconhecer o que é profundo e o que é superficial em nossas maneiras de viver e consideraremos que << a única comunidade verdadeira é uma que abarca o mundo inteiro>>. Dito de outro modo, o verdadeiro fundamento para associação humana não é o arbitrário ou o mero costume, é o que podemos defender como bom para os seres humanos” (NUSSBAUM, 2005, p. 85, tradução nossa).

entendido que o contato com outras culturas é parte de uma vida em contínuo exame. Por essa razão, é preciso que os sujeitos, além de olhar suas preocupações, cheguem a um olhar mais amplo, orientado pelo respeito, independentemente do local ou da nacionalidade de pertença do outro. O cidadão do mundo necessita ter um olhar bastante crítico, especialmente, sobre as políticas injustas, assim como sobre o caráter dos sujeitos que as promovem. A reflexão crítica deve ser a essência para a formação da cidadania mundial, assim como,

también debe participar en los debates acerca de lo que se aprendió: cuando se estudia la cultura y la economía de una cultura, hay que formular preguntas acerca de las diferencias de poder y oportunidades, del lugar de la mujer y de las minorías, de las ventajas y las desventajas que presenta cada estructura de organización política (NUSSBAUM, 2010, p. 124 - 125)¹⁶.

A reflexão crítica, neste sentido, permite entender também que outros grupos de seres humanos inteligentes fazem parte de um mundo diferente e que as significações desses grupos podem receber uma interpretação imperfeita, quando não há um conhecimento por sua história. Até mesmo porque não se conhecem as relações que foram estabelecidas entre o sujeito com uma determinada cultura, devendo, assim, haver um respeito pelo repertório cultural que lhe é particular e singular, estabelecendo-se, desse modo, de maneira intrínseca, uma lição de humildade cultural. O cidadão do mundo deve ter a capacidade para imaginar uma gama de questões complexas que envolvem a vida humana sobre o seu desenvolvimento, assim como reflexões sobre a infância, a adolescência, as relações familiares, a enfermidade e a morte. É fundamental que o cidadão de mundo tenha uma gama de histórias concebidas, com uma conotação maior do que simplesmente um conjunto de dados, mas como algo que justifica as escolhas e os modos de vida do outro, gerando, como consequência, um respeito pelos demais.

Aos cidadãos cabe também manifestar um juízo crítico sobre os governantes políticos, desde que tal ideal seja realista e tenha possibilidades concretas de ser consolidado, bem como ter a atitude para pensar o bem comum de uma nação, diferente de ser um grupo que reduza a mente aos interesses locais. A própria nação deveria ser concebida como parte de uma ordem mundial complexa, em que diferentes questões dependem de uma deliberação transnacional inteligente para sua solução. Cabe, pois, aos cidadãos do mundo uma atitude reflexiva sobre os fatos políticos que envolvem uma nação, sendo os sujeitos capazes de analisá-las, examiná-las

¹⁶ “Também deve participar dos debates acerca do que se aprende: quando se estuda a cultura e a economia de uma cultura, há que se formular perguntas acerca das diferenças de poder e oportunidades, do lugar da mulher e das minorias, das vantagens e desvantagens que apresenta cada estrutura de organização política” (NUSSBAUM, 2010, p. 124 - 125, tradução nossa).

e até mesmo discutí-las sem haver diferença de posicionamento diante da autoridade ou tradição.

Uma educação que tenha como objetivo formar cidadãos de mundo necessita que os sujeitos desenvolvam a capacidade de autocrítica sobre si e suas tradições, bem como desenvolver a capacidade para que o sujeito veja-se pertencente não somente a um grupo ou região, mas como um ser ligado a outros, com laços de reconhecimento e respeito por outras culturas. Na perspectiva de Nussbaum (2014) é necessário saber sobre os povos, para que, quando com eles, os cidadãos forem dialogar, possam estar à altura de respeitar as suas tradições e os seus compromissos.

Quanto à escola, que tem como objetivo formar cidadãos para a democracia, ela poderá desenvolver um aluno que possui a capacidade de observar o mundo sob o prisma do outro, em especial, o mundo dos sujeitos que são tratados como objetos ou como seres inferiores. Para Nussbaum, o que é mais importante na democracia é a educação dos seus cidadãos, pois,

é durante os anos decisivos ao longo dos quais as crianças e os jovens estudantes frequentam o ensino básico e secundário que lhes vão sendo inculcados os hábitos de pensamento que os acompanharão até ao fim da sua vida. Poderão aprender a fazer perguntas ou não; a não questionar tudo aquilo que lhes é dito ou a levar a cabo uma investigação pessoal mais aprofundada; a imaginar a situação em que se encontram as pessoas que não são iguais a eles ou a considerar que tais pessoas representam uma ameaça para o sucesso de seus projectos pessoais; a encararem-se a si próprios como fazendo parte de um grupo homogêneo ou a verem-se como membros que pertencem a uma nação; a imaginar que o mundo pertence a muitas pessoas e grupos e que, nesse mundo, todos eles merecem respeito e compreensão (NUSSBAUM, 2014, p. 75).

Nesse contexto, a escola pode ensinar aos seus educandos a capacidade de importarem-se com outros, diminuindo a tendência de aleijar as minorias como se elas fossem inferiores ou contaminantes. A escola pode desenvolver atitudes diante das dificuldades e impotências dos educandos, já que ter fragilidades não é motivo de vergonha, especialmente porque necessitar a ajuda dos outros faz parte da condição humana e é um motivo para haver cooperação e reciprocidade.

Para Nussbaum (2005), é necessário existir uma escola que trabalhe o todo que se está inserido o sujeito, ou seja, com o mundo no sentido global, o que implica o respeito por todas as vidas, em que as mulheres, assim como os membros de minorias étnicas, as lésbicas, os gays, os estigmatizados e conseqüentemente marginalizados, possam ser vistos e escutados, estabelecendo relações pautadas por respeito e carinho com eles. Trata-se de uma escola que pudesse demonstrar que existem muitos tipos de cidadãos, sendo que todos podem aprender e atuar por todo o mundo. Quanto aos currículos escolares, estes deveriam ter como objetivo

formar adultos cidadãos, para além de algumas regiões ou grupos locais, mas também como cidadãos de um mundo complexo e interconectado¹⁷. Deve-se, neste sentido, oferecer, desde os primeiros níveis escolares, um conhecimento maior e diversificado do mundo, sobre suas histórias e culturas. Nas escolas e nas universidades do mundo, se “no se ofrece una buena base para la cooperación internacional, lo más probable es que nuestras interacciones humanas se vean mediadas por normas tan lábiles como las del mercado, que concibe las vidas humanas principalmente como instrumentos para obtener ganancias” (NUSSBAUM, 2010, p. 114)¹⁸.

Sob tal perspectiva, como cidadãos do mundo, os sujeitos necessitam de um estudo maior sobre as nações e suas culturas, deixando as projeções do mercado, que, no intuito de obter lucro, pretendem desenvolver específicas habilidades, entre elas, as técnicas. Dewey¹⁹, conforme Nussbaum (2010), sugere como exemplo que uma escola, com o objetivo de trabalhar a cidadania mundial desde os primeiros anos, deve ao ensinar história e geografia permitir um debate sobre problemas práticos existentes no cenário atual. A autora lembra que, para Dewey, é lamentável uma aprendizagem desconectada da vida humana, já que o que se aprende com a vida permite ao sujeito sentir e, conseqüentemente, que ele tenha uma aprendizagem rica em significados, sentimentos e curiosidades.

Além disso, o sentimento de compreensão pelo outro deveria ser desenvolvido nos sujeitos, assim como a capacidade de avaliar de forma inteligente sua história, sentimentos e esperanças. Isso significa que uma educação deveria desenvolver o refinamento dos sentidos dos alunos, da sua imaginação, do pensamento e da razão prática, com o objetivo de proporcionar uma visão de humanidade. Em outras palavras, como mencionado no decorrer deste item, a capacidade de ser um cidadão do mundo implica que o sujeito aprenda a investigar, com maior apropriação, as questões do mundo, observando as diferenças sociais, de religião, de raça e de gênero. Os cidadãos de mundo não necessitam somente desenvolver a capacidade lógica e o conhecimento, eles também precisam aprender a participar com imaginação na vida dos outros e, assim, procurar compreender suas aspirações e emoções, desenvolvendo

¹⁷ Não há prova maior e atual de interconexão, diante de um cenário mundial, do que a pandemia que vem afetando a todos, sem escolha por classes, religião, nação, cultura ou qualquer outra diferença. A pandemia causada pelo coronavírus mostrou o quanto um problema que teve início em um determinado local veio atingir a todas as nacionalidades, causando dores, sofrimentos, tragédias comuns para todos.

¹⁸ “Não se ofrece una boa base para a cooperación internacional, o mais provável é que nossas interações humanas se vejam mediadas por normas tão ágeis como as do mercado, que concebem as vidas humanas como instrumentos para obter ganancias” (NUSSBAUM, 2010, p. 114, tradução nossa).

¹⁹ Nussbaum (2010) menciona Dewey e considera-o diferente dos demais autores, especialmente porque viveu e trabalhou como docente em uma democracia próspera, onde tinha, como objetivo principal, a formação de cidadãos críticos, ativos e curiosos, assim como respeitosos com os demais sujeitos.

imaginação para além de seu próprio mundo, o que Nussbaum define como imaginação narrativa.

2 A IMAGINAÇÃO NARRATIVA: O PAPEL DO JOGO, DA LITERATURA E DAS ARTES

No capítulo anterior, viu-se que os dois primeiros pilares da Pedagogia Socrática implicam que os sujeitos possam realizar um exame de si, bem como as capacidades que permitam serem considerados cidadãos do mundo. O exame de si requer que o sujeito possa desenvolver uma capacidade crítica de reflexão, não sendo necessário depender de crenças esclerosadas ou daquilo que é imposto pela sociedade, de modo a realizar uma análise de seus pensamentos e ações. Já as capacidades que propiciam ao sujeito ser cidadão do mundo demandam que ele se importe com questões que vão além da comunidade a que pertence, mas que envolvem a totalidade e a complexidade do mundo, assim como a humanidade do outro. Para Nussbaum, essas capacidades aqui implícitas, embora sejam condições necessárias, ainda não são suficientes e, assim, a imaginação narrativa é o pilar que, além de presumir tais capacidades, abarca outras dimensões como a capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Levando em conta a apresentação feita sobre os dois primeiros pilares da Pedagogia Socrática, este segundo capítulo pretende tematizar o conceito de imaginação narrativa, assim como os elementos que possibilitam o seu cultivo, entre eles, o jogo imaginativo, a literatura e as artes. Inicialmente, aborda-se o cultivo da imaginação narrativa através do jogo imaginativo. Na sequência, o foco volta-se para a importância da literatura no desenvolvimento da imaginação narrativa para, por fim, apresentar as artes e, de um modo mais específico, dentre elas, a música para tal.

2.1. O cultivo da imaginação narrativa através do jogo

Nussbaum (2010) considera que uma das capacidades fundamentais dos sujeitos é a imaginação narrativa, a qual permite o desenvolvimento da consciência de si, do mundo interior, bem como uma consciência pelo outro, em pensar como seria estar no lugar dele. Este “colocar-se no lugar de” pode ser entendido de uma maneira crítica e reflexiva, a partir do relato, dos sentimentos, dos desejos, das expectativas, das diferenças e dos sofrimentos que a outra pessoa possui se compadecendo deles e elaborando suas atitudes sob uma perspectiva moral. Em outras palavras, a imaginação narrativa é definida pela capacidade receptiva que permite ao sujeito compreender os motivos e as opções daqueles que são diferentes, sem vê-los como estranhos que o ameaça, mas como seres que são comuns no que se refere a ter problemas e oportunidades.

A imaginação narrativa está entre os pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum e vem a ser indispensável para a formação humana. Nessa concepção, a imaginação sem a adjetivação de narrativa pode ter um sentido geral e, por vezes, negativo, como exemplo, quando o sujeito imagina o mal do outro, fazendo calúnias, inventando mentiras. Tal imaginação, ao invés de contribuir para a formação humana, pode assumir um papel deformativo. É pela imaginação narrativa que se gera a compaixão, a qual é indispensável para a solidariedade social, para interação moral. Neste sentido,

si se han hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro (NUSSBAUM, 2005, p.123)²⁰.

A imaginação narrativa equivale a pensar como é colocar-se no lugar do outro, de imaginar como é estar em um posicionamento diferente do seu, avaliando, de maneira reflexiva, a sua história, havendo, assim, a capacidade de entender os seus sentimentos, desejos e esperanças diante de uma determinada situação. Para Nussbaum (2005), a imaginação como narrativa tem o poder de fazer com que os sujeitos possam ver a vida dos outros e as diferenças com um interesse maior que um turista casual. Dessa maneira, pode haver compromisso e entendimento, bem como observar a indiferença existente que, muitas vezes, a sociedade recusa dar visibilidade. Para tal, algumas circunstâncias da imaginação condicionam as possibilidades, as aspirações, os desejos, bem como as esperanças e os temores dos sujeitos.

A imaginação narrativa possibilita desenvolver a sociabilidade humana, já que permite que o sujeito possa estar em contato com o outro, não o entendendo como um concorrente, mas como um parceiro igual na longa e penosa caminhada de sua vida. Para Dalbosco (2015), é a capacidade imaginativa que abre os sujeitos ao universo que o mundo do outro representa, fazendo-os perceber a importância de sua companhia. Segundo Nussbaum (2014, p. 81), “a imaginação permite ter uma percepção profunda da experiência de outra pessoa que, de outra forma, é muito difícil alcançar na vida cotidiana, sobretudo num mundo em que qualquer encontro é dificultado pelas gigantescas divisões que nele foram criadas”, as quais são consequentes das diferenças que são estabelecidas nas relações humanas.

²⁰ “Se você tiver, como hábito, a empatia, ao fazer suposições, ela conduzirá a um certo tipo de cidadania e a uma determinada forma de comunidade: a que cultiva uma ressonância compassiva com as necessidades do outro e entende o modo que as circunstâncias as condicionam, uma vez que respeita o caráter individual e a intimidade do outro” (NUSSBAUM, 2005, p.123, tradução nossa).

No que concerne às diferenças entre sujeitos, como já mencionado no primeiro capítulo, elas podem ser de religião, gênero, raça, classe social e origem. Tais diferenças moldam as ações práticas que os sujeitos enfrentam e dão forma aos seus mundos externos, desejos, pensamentos e maneiras de ver, o que também varia de acordo com os estágios de desenvolvimento que se encontram esses sujeitos. Inicialmente, por exemplo, as crianças possuem pouca empatia pelo outro, pois suas primeiras experiências são permeadas pelo narcisismo infantil. Porém, para que as crianças aprendam a ver o outro não se trata de uma condição automática, pois precisam da superação de inúmeros obstáculos, ou seja, de requisitos prévios, que, na concepção de Rousseau (apud NUSSBAUM, 2010) são dados por três aspectos:

O primeiro compreende que, na criança, falta certo grau de competência prática, pois, somente quando ela começa a entender que consegue suas coisas por seus próprios meios, vai criando a sua independência e automaticamente abandonando o narcisismo infantil. Como segundo aspecto, é preciso reconhecer que o controle absoluto sobre a criança não será possível, pois o mundo é um espaço que todos possuem dificuldades e dependem dos outros, tornando-se indispensável que a criança venha a entender que existem pessoas que possuem suas próprias vidas e necessidades as quais precisam ser saciadas. O outro aspecto está no jogo imaginativo e Nussbaum (2010) apropria-se da concepção de Winnicott (1971), que tem início quando o bebê também passa a ter um interesse genuíno pelo outro.

Tal jogo imaginativo é considerado por Winnicott (1971) como fundamental para o desenvolvimento de uma personalidade sadia. Neste sentido, ele começa com fantasias²¹ mágicas, em que a criança controla o que irá acontecer, como quando usa objetos de transição para confortar-se. Como exemplo, pode-se mencionar o bebê que manipula objetos e brinca para que, de algum modo, sacie o seu desejo pela mãe. Ao brincar de aparecer e desaparecer, o bebê começa a entender a ausência da mãe, assim como a sensação de prazer quando ela retorna. De acordo com o autor, o bebê vai desenvolvendo a capacidade de ficar sozinho, utilizando de “objetos de transição”²², os quais, sejam por mantas ou animais de pelúcia, vão, aos poucos,

²¹ Nussbaum (1997) define fantasia pela capacidade de imaginar possibilidades inexistentes, para ver uma coisa como outra, para dotar de vida completa uma forma percebida, o que também pode ser descrita como imaginação metafórica. Na frase, “essas flores, sendo de fantasia, não serão pisoteadas por botas reais” (NUSSBAUM, 1997, p. 65, tradução nossa), demonstra uma percepção, sobre o que sugere a fantasia, que consiste em observar as coisas perceptíveis e a cercar coisas que estão diante dos próprios olhos. A fantasia possibilita uma forma de percepção rica e complexa, uma generosa interpretação do visível, uma preferência pelo assombro, bem como por movimentos lúdicos e surpreendentes, diante da vulnerabilidade humana.

²² Os objetos de transição são definidos por Winnicott (1971) como os objetos que são utilizados para simbolizar uma falta ou uma necessidade da criança, servem também para representar a transição do bebê, que se encontra como se fosse fundido com a mãe, para outro estágio, em que passa a entendê-la como alguém que é outra pessoa e que possui necessidades pessoais.

consolando-o. Tal jogo imaginativo sozinho ou através de um objeto de transição efetua-se a partir de sua imaginação, de modo que o bebê passa a perceber sua mãe como alguém que possui uma vida completa e não como uma extensão de suas próprias necessidades.

Nesse contexto, o jogo imaginativo também possibilita desenvolver a imaginação simbólica, o que significa que o jogo e o brincar permitem que a criança venha a explorar as oportunidades que a vida lhe oferece. O objeto de transição é um símbolo, já o jogo imaginativo é considerado um exemplo precoce de atividade artística. O “espaço potencial”²³, desse modo, é um lugar que se explora e põe à prova muitas possibilidades de vida. Winnicott refere-se à atividade artística como um espaço potencial e sagrado para o indivíduo, o qual permite haver uma mediação entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, bem como entre o sujeito e a sociedade.

O bebê tem sua história determinada, inicialmente, com um drama que começa na sua infância, assim como seu estado indefeso diante de um mundo de objetos, um mundo que possui tanto coisas que são boas, quanto um mundo de coisas ameaçadoras. Inicialmente, esse bebê possui todo o auxílio e cuidado para viver, assim como necessidades corporais básicas. Para Nussbaum (2008, p. 219), “la necesidad de *soulagement* contra los dolorosos estímulos que provienen de un mundo extraño es, en tanto que vínculo entre adultos y niños, más potente incluso que el vínculo derivado de la nutrición”²⁴. Na infância, quando a criança recebe carinhos reconfortantes, passa a contornar a sensação de desamparo, já que o vínculo das crianças com os adultos, seus laços afetivos, são mais potentes do que os vínculos em busca por alimentação. Winnicott, na leitura de Nussbaum (2008), descreve que o cuidador deve dar o equilíbrio adequado para criança, de modo a não se mostrar indiferente ou se importar demais, devendo prestar demasiada atenção e ao mesmo tempo deixar o seu espaço, pois, do contrário, a criança não terá a capacidade de confiar nos outros e em si.

O autor também entende que um cuidador que possui boa imaginação e que seja capaz de identificar-se com a criança, através da fantasia, logo chegará a esse equilíbrio. Em outras palavras, o jogo imaginativo, que possibilita narrativas, permite à criança um espaço potencial de ambivalência, já que “enfrenta el interés activo por los demás con la desesperación de la

²³ Nussbaum (2010) denomina de espaço potencial a atividade que acontece no espaço entre duas pessoas. Neste espaço, essas pessoas (inicialmente, em sua infância e, depois, na vida adulta) experienciam a ideia que remete à alteridade, de um modo menos ameaçador do que seria um contato direto com o outro, adquirindo uma prática valiosa de empatia e reciprocidade.

²⁴ “A necessidade dos cuidados da alma contra os dolorosos estímulos que proveem de um mundo estranho é, tendo em vista o vínculo entre adultos e crianças, mais potente inclusive que o vínculo derivado da nutrição” (NUSSBAUM, 2008, p. 219, tradução nossa).

pérdida” (NUSSBAUM, 2008, p. 273)²⁵. Os jogos imaginativos, segundo a autora, oferecem para as crianças modos para a compreensão da dor²⁶, evitando que seus desejos de destruição possam afetar outras pessoas.

Para Nussbaum (2010), a presença do outro pode ser percebida no desenvolvimento infantil como ameaça. Porém, quando a criança se encontra diante de um jogo lúdico, essa experiência torna-se uma fonte de prazer e curiosidade, de maneira a desenvolver atitudes saudáveis, bem como sentimentos como o amor e compreensão pelo próximo. De acordo com a autora, o jogo imaginativo ensina aos sujeitos a possibilidade de viver com o outro, sem a presença de domínio ou controle sobre ele, unindo as experiências de fragilidade e surpresa, juntamente com a curiosidade e imaginação, privando-os de gerar uma ansiedade que poderia vir agonizar-lhe.

Nussbaum (2010) refere que Winnicott considera o jogo imaginativo como uma possibilidade de encontro direto com os outros. A brincadeira propicia o desenvolvimento e, conseqüentemente, a saúde, proporcionando também o relacionamento entre os grupos. Através do jogo imaginativo, bem como da ludicidade, o que confere o brincar, tanto a criança quanto o adulto, exercem a liberdade de criação. Para o autor,

a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança (WINNICOTT, 1968, p. 71).

De acordo com Winnicott (1971), a criança traz para dentro da brincadeira objetos ou situações a partir da sua realidade externa, de modo que a utiliza para demonstrar algo que lhe é interno. Há uma evolução direta dos fenômenos transacionais para o *brincar*, do *brincar só* para o *brincar compartilhado* e deste para as *experiências culturais*. Na perspectiva de Nussbaum (1997), o jogo imaginativo²⁷ e o brincar não são considerados simplesmente como

²⁵ “Enfrenta o interesse ativo pelos demais com o desespero da perda” (NUSSBAUM, 2008, p. 273, tradução nossa).

²⁶ O jogo imaginativo e lúdico permite que os sujeitos possam vencer as suas frustrações, principalmente por trabalhar com o sentimento de perdas proporcionando, como consequência, que o sujeito possa tratar com mais facilidade seus problemas, permitindo também aumentar a relação de confiança com seus pares. Uma criança que está a jogar, de um modo lúdico, em um campeonato, se somente for instigada a vencer, a ter vitórias, pode não saber lidar com a frustração ao perder neste jogo, ou outras situações que podem acontecer no futuro, como por exemplo, no que implica a perda de alguém querido. De modo que, pode ser tão grande a sua dor, que além de causar um desequilíbrio emocional, poderá fazer com que esse sujeito conforte seu lamento em coisas danosas, como o uso drogas, para fuga de seu sofrimento.

²⁷ Os jogos, em referência neste texto, adotados na perspectiva de Nussbaum, são os que possibilitam um caráter imaginativo e ao mesmo tempo narrativo ou lúdico. São classificados como não formativos os jogos que tendem a eliminar o adversário, especialmente, os encontrados em vídeo games, que, ao contrário de trazerem o sentimento de compaixão e reciprocidade pelo outro, possuem como objetivo uma destruição simbólica do inimigo.

um complemento à vida. Para a autora, ambos são aspectos essenciais para enfrentar situações elementares da vida. O jogo imaginativo também é uma prática valiosa de conquista que constitui uma preparação para a reciprocidade, já que, na medida em que a criança vai se desenvolvendo, aumenta sua confiança em si mesmo e nos demais, diante de um jogo interpessoal com sua família ou até mesmo com outras crianças. Ela passa, dessa forma, a experimentar sua própria vulnerabilidade e surpresas de maneira prazerosa, o que, fora desse espaço de jogo, se tornaria algo doloroso.

De acordo com Winnicott (1971), as artes, desde suas funções primárias, possuem a capacidade de estender e desenvolver o cultivo do jogo imaginativo, o qual proporciona um interesse pelos demais, a começar por imaginar como podem ser as experiências dos outros. Nessa perspectiva, Nussbaum (2010) entende que tanto as classes de aula, como os jogos imaginativos, remetem a um espírito de reciprocidade afetuosa, pois a escola pode ser considerada como uma espécie de “grande família”, o que conduz à ideia de Winnicott sobre a continuidade existente entre o jogo artístico e o jogo entre as crianças e seus pais. Dalbosco (2015), interpretando os escritos de Nussbaum, compreende que a educação, através das artes de encenação e do jogo, possibilita, além de desenvolver os sentidos da criança, a consciência por seus próprios limites e o interesse pelo outro. O sujeito ao adotar uma atitude lúdica com os demais terá menos probabilidade de vê-los como uma ameaça que possa perturbar sua segurança.

Na concepção de Nussbaum (2010), as crianças nascem com uma capacidade rudimentar para desenvolver o interesse pelo outro, visto que, inicialmente, suas experiências são dominadas por um narcisismo muito latente, por uma angústia que está relacionada com o abrigo e com o alimento, já que não encontram consolo na existência dos outros. No decorrer do seu desenvolvimento, um relacionamento mediado com sorrisos entre a criança e seus pais demonstra certa predisposição para reconhecer a humanidade no outro e, assim, as crianças começam a ter esse reconhecimento.

As crianças, em seu desenvolvimento, passam a sentir amor e gratidão pelos outros que respondem suas necessidades e passam a poder imaginar como é o mundo sob a perspectiva desses sujeitos. Na medida em que as crianças se desenvolvem, elas vão aprendendo como reconhecer em si mesmas, além da esperança e do medo, da felicidade e da aflição, sentimentos mais complexos como o valor, a moderação, a dignidade e a perseverança. Assim, ao dominar esses aspectos em sua imaginação, considerados complexos por Nussbaum (2005), as crianças passam a adquirir a capacidade de sentir compaixão.

A capacidade de sentir interesse e de responder com compaixão constitui um elemento básico para a herança evolutiva e, muito embora, a empatia seja considerada uma habilidade de grande relevância para o desenvolvimento da compaixão, ela é tida, em si mesmo, falível e moralmente neutra. Nussbaum (2008) diferencia o conceito de compaixão e empatia, já que, por empatia, a autora entende ser uma reconstrução imaginativa da experiência do outro, podendo ser triste ou alegre, prazerosa, dolorosa ou até mesmo indiferente. Assim sendo, uma pessoa malvada pode entender que a dor de seu semelhante é algo bom, já que o sofrimento alheio traz gozo para si. No que concerne à compaixão, ela é tratada como algo mais intenso, já que sugere um grau maior de sofrimento, tanto pelo sujeito que está em aflição quanto por aquele que se compadece dele. Para Aristóteles, segundo Nussbaum, a compaixão “es una emoción dolorosa dirigida al infortunio o al sufrimiento de otra persona” (RETÓRICA, 1385 b13 y sigs apud NUSSBAUM, 2008, p. 345)²⁸.

As crianças ao desenvolverem a capacidade de compaixão passam também a entender o efeito que possuem suas agressões para os outros sujeitos, surgindo também o sentimento de culpa diante de suas próprias agressões, assim como o interesse genuíno pelo bem-estar dos outros. Neste sentido, a compaixão é definida pela autora como a capacidade de ter reconhecimento pelo outro sujeito, de algum modo similar a si. O que significa que, além de imaginar como seria estar no lugar dele, o sujeito deve ter a capacidade de dar um passo atrás, perguntando a si mesmo se analisou com seu próprio juízo todas as consequências de um determinado fato ocorrido. Todavia, a atividade imaginativa ou compassiva de explorar a vida interior não é sinônimo de adquirir a moral. Porém, pode-se partir dela para desenvolver certos elementos que são essenciais para o desenvolvimento de atitudes morais. Além disso,

contiene un antídoto contra el temor defensivo que tantas veces se vincula con los proyectos egocéntricos de dominio. Cuando una persona adopta una actitud lúdica con los demás, es menos probable que esos otros seres humanos la vean como una amenaza en ciernes contra su seguridad y traten de controlarla, al menos mientras se mantenga en esa actitud (NUSSBAUM, 2010, p. 148)²⁹.

Adotar a perspectiva do outro indica que a imaginação narrativa permite levar em conta o mundo dos outros, estabelecendo, assim, aos sujeitos relações saudáveis com os demais. Quando a razão humana é dotada de imaginação narrativa, ela permite o desenvolvimento de

²⁸ “É uma emoção dolorosa direcionada ao infortúnio ou sofrimento de outra pessoa” (RETÓRICA, 1385 b13 y sigs apud NUSSBAUM, 2008, p. 345, tradução nossa).

²⁹ “Contém um antídoto contra o temor defensivo que, tantas vezes, vincula-se com os projetos egocêntricos de domínio. Quando uma pessoa adota uma atitude lúdica com os outros, é menos provável que esses outros seres humanos lhe vejam como uma iminente ameaça a sua segurança e tentem controlá-la, pelo menos enquanto ela manter essa atitude” (NUSSBAUM, 2010, p. 148, tradução nossa).

uma visão generosa aos sujeitos, como seres dignos de admiração, o que é indispensável para a solidariedade social. Porém, quando não é exercida com compaixão, a razão humana torna-se fria e cruel. Os jogos permitem desenvolver a imaginação narrativa, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, a humanidade nos sujeitos com os quais se pretende significar. Além do mais, possibilitam que os sujeitos venham a conviver com outros, respeitando suas diferenças e particularidades. O cultivo da imaginação narrativa pode dar-se também através da literatura, das artes, da música, as quais, na sequência, passam a ser tematizadas.

2.2 O papel da literatura para o desenvolvimento da imaginação narrativa

Segundo Nussbaum (2005), a literatura é uma representação das possibilidades humanas. As obras de literatura respondem ao sentido de quem somos ou que poderíamos ser, permitindo àquele que lê fazer questionamentos sobre si mesmo. Esse fato faz com que as obras literárias se diferenciem das demais obras existentes, pois instigam os sujeitos a colocarem-se no lugar do outro, imaginando como seria viver as experiências dos demais. Pela literatura, é possível despertar emoções significativas nos sujeitos e, de maneira simultânea, ela também permite suscitar uma reflexão crítica, fazendo com que haja um conflito entre os seus pensamentos e projeções. Para Nussbaum (1997, p. 30), uma boa literatura além de despertar emoções fundamentais, desconcertar e intrigar,

inspira desconfianza por la sensiblería convencional, y provoca una confrontación a menudo dolorosa con nuestros pensamientos e intenciones. Podemos enterarnos de muchas cosas sobre la gente de nuestra sociedad y sin embargo mantener ese conocimiento a distancia. Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estrategias de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar, y vuelven digerible este proceso al brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento³⁰.

De acordo com Nussbaum (1997), a literatura permite, através de suas estruturas e formas de decisão, uma conotação que propicia ao sujeito confrontar-se com seus próprios pensamentos e desejos, o que também possibilita que ele possa fazer questionamentos sobre si mesmo. As obras literárias levam o leitor a posicionar-se no lugar de sujeitos diferentes, o que

³⁰ “Inspira desconfiança pela sensibilidade convencional e provoca uma confrontação muitas vezes dolorosa com nossos pensamentos e intenções. Podemos descobrir muitas coisas sobre a gente de nossa sociedade e sem, no entanto, manter esse conhecimento a distância. As obras literárias que promovem a identificação e a reação emocional derivam esses estratégias de autoproteção, obrigam-nos a ver a cerca de muitas coisas que podem ser dolorosas de enfrentar e tornam-se digeríveis a este processo ao brindarmos prazer no mesmo ato de enfrentamento” (NUSSBAUM, 1997, p. 30, tradução nossa).

lhe dá a possibilidade de imaginar como seria viver essas experiências, interpretando, assim, um leitor hipotético. A leitura, neste sentido, também permite um diálogo democrático com outros autores, uma vez que o leitor ao ter o contato com a obra realiza uma conversação crítica, comparando os seus sentimentos próprios com aquele que a fez.

Através das obras literárias também é possível desenvolver a imaginação narrativa, já que, pela literatura, as crianças vão aprendendo a ver, de forma humana, um lugar para suas emoções, como para esperança e para o medo, para o amor e para ira, bem como todos os sentimentos que passam a ser conhecidos por elas. Na medida em que as crianças vão explorando histórias, rimas e canções, especialmente quando estão na companhia de seus pais - figuras que amam -, elas são conduzidas a prestar uma maior atenção ao sofrimento de outras criaturas vivas. Quando uma criança é privada de histórias, ela está também, de alguma forma, privada de ver as outras pessoas, pois, da mesma forma que a interioridade de uma estrela não é possível ser observada, menos ainda pode observar-se o interior das pessoas.

Na concepção de Nussbaum (1997), os jogos imaginativos, os contos e as canções infantis³¹ - em especial as canções de ninar - possuem um grande potencial para desenvolver a fantasia e a humanidade nas crianças. Como exemplo, tem-se a canção *Estrelinha*, assim como outras canções de ninar, as quais alimentam nas crianças a atribuição de humanidade, uma sensação de amizade, ao contrário de sentirem uma perseguição de alguma criatura celestial. Essas canções permitem que as crianças se considerem como uma estrela, como um diamante e não como uma arma destrutiva ou como simplesmente uma máquina que está a serviço da economia no que concerne à produção e ao consumo. Para a autora, a vida humana deve transcender os fatos dados, aceitar as fantasias generosas, assim como

proyectar nuestros sentimientos y actividades interiores sobre las formas que percibimos en torno (y en recibir, a partir de esta interacción de imágenes de nosotros mismos, nuestro propio mundo interior). Todos somos, en la medida en que interactuamos moral y políticamente, proyectores fantasiosos, todos creamos ficciones y metáforas, y todos creemos en ellas (NUSSBAUM, 1997, p. 67)³²

³¹ Nessa concepção, as canções e os contos infantis, como exemplo, constituem uma preparação fundamental para o interesse à vida. No caso das primeiras cantigas, como “brilha, brilha estrelinha”, as crianças começam a imaginar que o céu possui um mundo interior, em certo modo, misterioso, o qual possui semelhança com o seu mundo. E, no decorrer de seu desenvolvimento, as crianças começam a atribuir vida, emoções e pensamentos de uma forma que passam a serem escondidos em sua interioridade.

³² “Projetar nossos sentimentos e atividades interiores nas formas que percebemos o meio ambiente (e receber, por meio dessa interação de imagens de nós mesmos, nosso próprio mundo interior). Somos todos, na medida em que interagimos moral e politicamente, projetores de fantasia, todos criamos ficções e metáforas, e todos acreditamos nelas” (NUSSBAUM, 1997, p. 67, tradução nossa).

De acordo com esta passagem, a visão interna ou fantasia, a grande caridade do coração, alimenta uma interpretação generosa do mundo. Nussbaum entende que a visão interior é considerada uma fantasia que traz uma boa perspectiva de mundo ao sujeito e somente considera ser negativa a fantasia que não é bem cultivada, o que, neste sentido, remete a ser desenvolvida de um modo mais correto e humano com o objetivo de desenvolver uma imaginação compassiva entre os sujeitos. Nesse contexto, o prazer do leitor por uma obra³³ cobra uma dimensão moral, que serve para preparar para todas as atividades morais que envolvem as relações pessoais e interpessoais de sua vida. Até porque o respeito pela dignidade humana somente poderá efetivar-se quando os sujeitos virem a imaginar a vida dos outros seres, já que, se a fantasia for renunciada, eles estarão renunciando a si mesmo. O que significa, que necessitam partir das suas fantasias para desenvolverem o interesse pelos outros seres humanos, para que possam sentir compaixão por seus sofrimentos e até mesmo a alegria de suas conquistas.

Já o romance³⁴ é considerado por Nussbaum (1997) como uma ficção que pode produzir uma reflexão moral, sendo um veículo de comunicação. O romance compartilha, com o espectador e com seus personagens, esperanças e preocupações, causando, como consequência, identificação e simpatia dos sujeitos, aproximando, nessa observação imaginativa, esperanças e desejos que lhes são comuns. Na perspectiva da autora, os romances possuem muitas características de gênero narrativo, como exemplo:

[...] su interés por la individualidad de las personas y la irreductibilidad de la calidad a la cantidad, su afirmación de la importancia de lo que sucede con los individuos de este mundo, su empeño por no describir los hechos de la vida desde una perspectiva externa de distanciamiento - como si fueran los actos y movimientos de piezas mecánicas- sino desde dentro, como investidos de la compleja significación que los seres humanos atribuyen a sus propias vidas (NUSSBAUM, 1997, p.60)³⁵.

³³ Uma obra lida pela família, ou até mesmo na escola, pode trazer valores imprescindíveis para a moral, o que pode ser evidenciado por uma experiência pessoal, em que, ao ler o livro “A menina e o pássaro encantado” de Rubens Alves, foi possível estabelecer uma lição sobre a liberdade. A história trata de um pássaro que viajava por todo mundo. A cada lugar que ele ia, trocava suas plumagens e, assim, visitava uma menina e contava histórias fantásticas. A menina fascinada pela beleza do pássaro resolveu colocá-lo em uma gaiola, para tê-lo somente para ela. Passaram-se os dias e o pássaro foi perdendo seu colorido, suas plumagens e, dotado de um sentimento de tristeza, não contou mais histórias à menina. Foi aí que a menina resolveu deixá-lo livre e, assim, ele pode recuperar sua alegria, seu colorido, seu mundo. Como narrativa ou moral da história, nesta obra, concebe-se que a saudade faz as pessoas ficarem bonitas. Obras assim permitem ao leitor extrair um sentido moral para a sua vida: no decorrer de minha infância, quando, em um determinado dia, minha mãe prendeu um pássaro, decidi que deveria soltá-lo e, assim, desenvolvi uma atitude moral para ações posteriores, ao imaginar o quão desagradável deve ser estar preso. Tal atitude foi consequência do que a obra ‘A menina e o pássaro encantado’ possibilitou imaginar.

³⁴ O romance consiste em narrar uma história e assim conduz ao leitor a se interessar pelos personagens, a participar de seus projetos, frustrações, esperanças. Também possibilita compartilhar os possíveis objetivos que desvendariam os mistérios e as perplexidades de suas vidas.

³⁵ “Seu interesse pela individualidade das pessoas e a irreductibilidade da qualidade à quantidade, sua afirmação da importância do que acontece com os indivíduos deste mundo, seu empenho por não descrever os fatos da vida

A literatura, mediada pelo romance, é uma forma de aprender sobre a realidade humana, havendo nela significações para a própria vida do sujeito, bem como uma motivação para modificá-la. O mais importante é aquilo que ela pode ensinar sobre as outras vidas, a maneira de ver as personagens, prestando maior atenção, por exemplo, pelos desamparados, possibilitando, como consequência, haver mudanças na forma como são vistos os seres humanos na vida real. O romance possibilita aos sujeitos darem-se conta de que um empregado, por exemplo, possui um nome, um rosto, uma vida cotidiana, ou seja, uma história. Em outras palavras, permite que haja um interesse pelos semelhantes, pelos seus destinos, estabelecendo assim uma amizade compreensiva, uma identificação empática. Pode se afirmar também, que o romance é um gênero literário que procura descrever a riqueza do mundo interior, mais que os outros gêneros narrativos e mostra um compromisso de acordo com a moral para seguir a vida. Essa interpretação, como pode ser sugerida através dos romances, é a mais sensata explicação sobre a conduta humana, assim como a causa dos melhores modos de vida.

Para Nussbaum (1997), os romances envolvem interesses pela natureza humana, por suas paixões, esperanças e temores, por suas lutas, vitórias, tristezas e alegrias, pela vida e pela morte, envolvendo fatos que são semelhantes aos vividos pelos sujeitos. O romance também permite ao sujeito reconhecer, de um modo autorreferencial, a importância moral do jogo narrativo e isso se deve à imaginação que é criadora de ficções, de fantasias, no modo em que ela é capaz de representar e desenvolver a capacidade necessária para o bem viver. Neste sentido, o romance possibilita desenvolver um olhar interno dos leitores, demonstrando que as faltas morais podem castigar, de modo a desenvolver relações com esses personagens até mesmo de irmandade, levando em consideração pelo que significa e acontece com o outro e que poderá acometê-los também. Além do mais, o romance reconhece as necessidades humanas que transcendem os limites de tempo, lugar, classe, religião e pretende uma deliberação moral para a satisfação de adequadas necessidades.

No entanto, para Nussbaum (2005), nem todos os romances possuem um sentido formativo, já que alguns permitem suscitar um cinismo barato sobre os seres humanos e fazem ver os outros com desdém. Existem outros, por exemplo, que podem favorecer o cultivo de

desde uma perspectiva externa de distanciamento - como se fossem atos e movimentos de peças mecânicas - mas desde dentro, como investidos da complexa significação que os seres humanos atribuem a suas próprias vidas” (NUSSBAUM, 1997, p.60, tradução nossa).

formas sensacionalistas e triviais de prazer e de emoção que podem degradar a dignidade dos sujeitos.

A autora entende também que, algumas obras, inclusive podem despertar no leitor sentimentos toscos e fantasias que, ao invés de humanidade, podem suscitar a desumanização dos outros sujeitos. Porém, existem algumas que proporcionam desenvolver o respeito diante de uma alma, especialmente, pela variedade e motivos humanos que são estabelecidos no texto. Nessa perspectiva, as obras literárias não estão livres de preconceitos e pontos cegos, por isso é necessária a seleção de obras que possibilitem uma leitura empática e crítica, na medida em que o sujeito possa questionar-se como está distribuindo e desenvolvendo sua moralidade. Para Nussbaum,

[...] a la lectura con un enfoque cívico y evaluativo es moral y política. Plantea interrogantes sobre el modo en que la interacción entre el lector y el texto construye una amistad o comunidad, y nos invita a analizar los textos mediante evaluaciones morales y sociales de los tipos de comunidades que ellos crean (2005, p. 136)³⁶.

Sobre esse mesmo tema, Larrosa (2017) considera que quando um sujeito lê e comenta um texto, conseqüentemente, escuta uma narrativa que, além de trazer uma significação a sua vida, faz com que ele seja responsável por ela, pelas avaliações morais e sociais que fará. Logo, a importância na escolha adequada das obras. Neste sentido, o sujeito aprende sobre um texto quando consegue desenvolver perguntas críticas sobre ele, bem como ao observar sua estrutura interna com uma apropriação maior, estabelecendo uma relação mais pertinente e significativa com ele. O que é necessário também é que o leitor tenha um compromisso com a construção de um mundo social e de uma comunidade deliberante, que possibilite refletir criticamente sobre si, tornando, assim, fascinante e urgente a aventura pelo ler.

O elemento imaginativo de uma educação democrática requer uma relação cuidadosa das obras³⁷, devendo haver, nessas escolhas, uma proposta educativa que contemple e

³⁶ “A leitura com uma abordagem cívica e avaliativa é moral e política. Ela levanta questões sobre o modo em que a interação entre o leitor e o texto constroem uma amizade ou comunidade e convida-nos a analisar os textos por meio de avaliações morais e sociais dos tipos de comunidades que eles criam” (NUSSBAUM, 2005, p. 136, tradução nossa).

³⁷ Para que essas obras não passem a ser eleitas de um modo aleatório, é preciso observar, principalmente, quais são as áreas de mal-estar social, vinculando-as com valores democráticos. Se faz necessário uma seleção cuidadosa das obras que serão utilizadas, em especial em um meio acadêmico, já que a imaginação empática pode se tornar caprichosa e irregular se não estiver vinculada com a ideia de igualdade e dignidade humana. Algumas obras podem desenvolver uma compreensão refinada com aqueles que se encontram no mesmo meio geográfico, que pertencem a mesma classe social, ou que são da mesma raça, porém, podem negar a compreensão com aqueles que fazem parte de uma minoria e que são tratados como meros objetos. São numerosas as obras que reforçam essas desigualdades, inclusive alguns movimentos antidemocráticos fazem uso da arte, da música e da retórica para contribuir ainda mais para estigmatizar e denegrir certos grupos e pessoas.

desenvolva as capacidades para o amor e para a compreensão com o próximo. O sujeito, por exemplo, ao cultivar sua imaginação com uma literatura racista ou com obras pornográficas que transformam a mulher como objeto, não desenvolve uma imaginação saudável para o exercício da democracia. Também cabe aos sujeitos questionarem-se que obras literárias e de que formas devem ser implementadas nas escolas, bem como quais possibilitam uma visão informada, sensível e receptiva dos outros que lhe são diferentes, de modo que

[...] deberían ir de la mano la lectura empática y la lectura crítica, en la medida en que nos preguntemos cómo se está distribuyendo y enfocando nuestra simpatía. Aprendemos algo sobre el texto cuando formulamos estas preguntas críticas: captamos su estructura interna con una nueva agudeza, y hacemos más precisa nuestra relación con él (NUSSBAUM, 2005, p.136)³⁸.

No que confere ao sujeito desempenhar a função cívica é fundamental que a literatura suscite o senso crítico. Seria de pouca utilidade as obras que reforçam as tendências egocêntricas nos sujeitos. São necessárias obras que causam perturbação, que possibilitam confrontar os horizontes de expectativas, de modo a disparar um processo de autorreflexão. É necessário que estas obras possibilitem ao receptor conhecer aspectos ainda não desenvolvidos por ele, para que assim possa modificar sua autocompreensão e a compreensão pelo outro. Para que o leitor chegue em suas próprias conclusões a partir de uma obra.

Considera-se, neste aspecto, que a maior contribuição da literatura para a vida do cidadão está na sua capacidade de arrancar obtusas imaginações do sujeito, ou seja, de retirar a falta de sensibilidade e percepção no imaginar daqueles que são diferentes de si, tanto na maneira de pensar quanto na maneira de sentir. Neste sentido, a literatura permite ao sujeito transportar-se para a vida do outro, de modo a revelar as semelhanças, bem como as profundas diferenças existentes ou, pelo menos, a possibilidade de torná-las compreensíveis.

Para Nussbaum (1997), a literatura também está vinculada com as emoções. Aqueles que são leitores de romances, espectadores de obras dramáticas, conseguem encontrar nessas obras um caminho para o temor, angústia, piedade, alegria, deleite, assim como para o amor apaixonado. Para a autora, a literatura, mais especificamente no que remete ao papel dos romances, permite para aquele que lê uma gama de ricos detalhes que são relevantes para

³⁸ “Devem ir de mãos dadas a leitura empática e a leitura crítica, na medida em que nos perguntamos como nossa simpatia está sendo distribuída e focada. Aprendemos algo sobre o texto quando fazemos essas perguntas críticas: aprendemos sua estrutura interna com uma nova acuidade, e tornamos nossa relação com ele mais precisa” (NUSSBAUM, 2005, p.136, tradução nossa).

qualquer tomada de decisão na sua vida, o que faz com que a literatura possibilite uma fonte inesgotável de experiências que talvez, de outra forma, nunca fosse possível realizar-se.

Para uma seleção adequada das obras é necessário presumir valores morais, bem como a capacidade para reconhecer no outro a sua alteridade, capacidade esta que vem através do sentido de compaixão, pois,

si la imaginación literaria desarrolla la compasión, y si ésta es esencial para la responsabilidad cívica, entonces tenemos buenas razones para enseñar las obras que promueven la clase de entendimiento compasivo que queremos y que necesitamos alcanzar. Esto significa incluir obras que den voz a las experiencias de grupos de nuestra sociedad a los que necesitamos entender con urgencia, como los miembros de otras culturas, minorías étnicas y raciales, mujeres, lesbianas y gays (NUSSBAUM, 2005, p. 134)³⁹.

Nesse contexto, a imaginação literária pode ser mais vinculada com a igualdade do que com a desigualdade, com os ideais democráticos do que com os aristocráticos, dedicando mais às criaturas que são indefesas do que aquelas que não passam por tantas dificuldades. O que acontece, especialmente, porque elas despertam também a compaixão pela vida do outro, pelos seus sofrimentos, em especial por aqueles que não possuem as mesmas condições de respeito e do que supõe ter uma vida digna. Para Nussbaum (2005), o artista literário, ou seja, o escritor, permite impulsionar nos sujeitos a compreensão e a simpatia por aqueles que são marginalizados e oprimidos. Ele oferta uma voz para aqueles que são calados, bem como uma luz para a democracia, que visa ao respeito e à dignidade por todos.

A literatura também propicia desenvolver as artes de interpretação para as consciências cívicas, bem como uma capacidade de abertura e sensibilidade com os demais. Neste sentido, a tragédia proporciona ao leitor uma combinação de identificação e piedade daquelas vidas, em que existem circunstâncias que são vistas como cheias de obstáculos. Nela, o leitor inclina-se, naturalmente, a sentir mais compaixão pelos desamparados do que por aqueles que são ricos e poderosos. Na concepção de Nussbaum (2008), as obras literárias podem ser ricas em conteúdo expressivo emocional, em que a forma de suas tramas e ações dos personagens viabilizam conferir conteúdos de piedade e de compaixão, especialmente porque demonstram uma pauta de ações gerais e plausíveis que podem ocorrer na vida humana. Quando o sujeito, por exemplo,

³⁹ “Se a imaginação literária desenvolve compaixão, e se é essencial para a responsabilidade cívica, então temos boas razões para ensinar as obras que promovem o tipo de compreensão compassiva que queremos e precisamos alcançar. Isso significa incluir trabalhos que dão voz às experiências de grupos em nossa sociedade que precisamos urgentemente entender, como os membros de outras culturas, minorias étnicas e raciais, mulheres, lésbicas e gays” (NUSSBAUM, 2005, p. 134, tradução nossa).

aprende um padrão de relevância existente em uma obra, também aprende sobre suas próprias possibilidades.

Neste sentido, os dramas podem demonstrar aos jovens as coisas más, bem como as possibilidades e as dificuldades humanas existentes entre os sujeitos. O drama, segundo Nussbaum (2005), permite cultivar o tipo de visão compassiva, sobre o que falam seus personagens. De acordo com Silvestre, a leitura de uma boa obra literária propicia

transporta-nos para um outro mundo de possibilidades. A trama que envolve suas personagens também nos envolve - seus sofrimentos, suas alegrias, suas decepções têm o poder de transportar-nos, enquanto leitores, para um outro plano de inteligibilidade cunhado pela cumplicidade (2011, p.288).

As obras literárias, de um modo geral, permitem ao espectador emitir muitas opiniões, assim como escolher leituras nos mais diferentes níveis de gênero, estabelecendo infinitas relações para a própria vida. A literatura também possui a força para formar uma qualidade de visão particular, capacitando o ser humano para o cultivo de sua interioridade, tornando-o sensível às formas alheias de vida, aos seus desejos e às suas necessidades.

Nussbaum, no que concerne ao desenvolvimento de capacidades morais, compreende que elas são desenvolvidas nas crianças quando os pais começam a contar histórias. Com o passar do tempo, as histórias passam a ganhar novos personagens, aumentando ainda mais a capacidade imaginativa e, assim, elas proporcionam às crianças explicações sobre o mundo, bem como seu papel dentro dele. O sujeito leitor, desse modo, passa a adquirir, com o tempo, uma apreciação moral, a qual é transferida para posteriores atitudes morais no decorrer da sua vida.

Diante dessa perspectiva, a imaginação narrativa é considerada imprescindível para a interação moral, especialmente, porque permite uma ressonância compassiva diante das necessidades dos outros e entende a maneira que as circunstâncias condicionam modos de vida, bem como respeita o caráter individual e a intimidade do outro. Isso acontece, especialmente, porque a imaginação literária viabiliza uma preocupação pelo destino das personagens, do que se presume que possuem uma vida rica internamente, em que o leitor aprende a respeitar os aspectos ocultos desse mundo interior, como se fossem humanos. O estudo da literatura deve ocupar um lugar central no currículo, especialmente, junto com a construção da cidadania, já que desenvolvem a artes de interpretação que são fundamentais para a participação e consciência democrática.

A arte literária desenvolve capacidades essenciais para a democracia, entre elas, a capacidade de ver a eternidade presente tanto nos homens como nas mulheres, entendendo as capacidades de seus mundos, no lugar de observá-los como meros números ou estatísticas⁴⁰. Além dos jogos e da literatura, também as artes podem desenvolver a imaginação narrativa, assim como o equilíbrio e a educabilidade das emoções. Por esse motivo, em continuidade, apresenta-se o papel das artes para o desenvolvimento da imaginação narrativa.

2.3 As artes e seus significados na perspectiva de Martha Nussbaum

Nussbaum (1997) considera que as artes podem trazer um fortalecimento às emoções dos sujeitos. Para a autora, as artes possuem uma função semelhante às obras de literatura, pois permitem ao sujeito uma leitura crítica do mundo, trazendo a possibilidade que se desenvolvam reflexão e percepção de um modo mais aguçado a seu respeito, diferente de simplesmente observar e aceitar os fatos como são dados ou impostos na sociedade.

As artes, de um modo geral, além do fortalecimento das emoções nas crianças, permitem que elas possam adquirir novas possibilidades e capacidades de compreender a sua personalidade, bem como a dos demais indivíduos. Para a autora, as artes podem desenvolver o cultivo da imaginação narrativa dos sujeitos, devendo ser iniciadas nas famílias, nas escolas e demais instituições, dentre elas, a universidade. Nussbaum (2010, p.147) afirma que “las artes cumplen una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad de juego y de empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura”⁴¹. A primeira função, mencionada na passagem anterior pela autora, pode ser desenvolvida através das obras de arte que estão distantes de uma determinada época ou do lugar do sujeito que as aprecia, desde que elas não sejam selecionadas de maneira aleatória. Já a segunda função requer um tato mais aguçado para detectar as áreas de mal-estar social. Entre ambas, existe uma continuidade, pois, através da capacidade do jogo e da empatia, torna-se possível observar os pontos cegos de uma cultura.

Diante dessas considerações, as instituições educacionais deveriam contemplar uma atenção especial às artes, à música e às matérias que trabalham as humanidades no currículo

⁴⁰ Fato que vem sendo evidenciado no cenário atual, com a pandemia mundial, sendo que alguns governantes entendem que seus países terão mortes, mas que será um número pequeno se for comparado com a população geral, não havendo preocupação com a vida, com as relações, muito menos com as histórias que estão envolvidas.

⁴¹ “As artes cumprem uma dupla função nas escolas e nas universidades: por um lado, cultivam a capacidade de jogo e de empatia de modo geral e, por outro, enfocam nos pontos cegos específicos de cada cultura” (NUSSBAUM, 2010, p.147, tradução nossa).

escolar, uma vez que, desse modo seria possível obter uma formação que propicie ampliar a capacidade de ver o mundo através dos olhos de outros seres humanos. Os papéis que as artes desempenham necessitam de uma perspectiva normativa, de modo que todos os sujeitos devem possuir a consciência de serem dignos, semelhantes, assim como possuidores de um mundo e de um interior.

Aqueles que estudam artes e literatura, para Nussbaum (2010), aprendem através da imaginação a colocarem-se no lugar do outro, capacidade que é fundamental para uma democracia próspera, cultivando também os “olhos interiores”. Para cultivar os “olhos interiores” dos alunos, faz-se necessária uma formação que contemple cuidadosamente as artes e as humanidades, as quais deverão ser desenvolvidas de acordo com a idade ou com o nível de desenvolvimento da criança. Tais questões, ao serem desenvolvidas, deverão colocar a criança em contato com diversas questões de raça, gênero, origem étnica e experiência intercultural, que não devem estar dissociadas de uma cidadania democrática, visto que as artes permitem ampliar o olhar, observando quais são as vitórias ou quais são os sofrimentos de uma cultura diferente da sua. A arte proporciona considerar os outros com suas diferenças, ampliando o respeito e empatia pelos demais, pois,

[...] lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean éstos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior (NUSSBAUM, 2010, p.139)⁴².

A atividade imaginativa de cultivar a vida interior não é o único, mas um dos principais elementos que viabiliza cultivar uma relação saudável com os demais. Ela serve também como uma precaução para atitudes defensivas que pertencem, muitas vezes, a um estágio egocêntrico de domínio do sujeito. Em outras palavras, o sujeito deve aprender a respeitar os aspectos ocultos do mundo interior do outro, vivendo a importância e a definição de um ser que, em sua totalidade, é humano. As artes permitem que o sujeito cultive o seu mundo interior, assim como a sensibilidade pelos outros, já que será muito difícil apreciar nos outros aquilo que não foi desenvolvido no seu próprio interior.

⁴² “O mais fácil é ver o outro como apenas um corpo, que, portanto, pode ser usado para nossos próprios fins, sejam estes bons ou maus. Ver uma alma nesse corpo é uma realização, uma realização que encontra apoio nas artes e na poesia, enquanto remetem-nos a perguntarmos pelo mundo interior dessa forma que vemos e, ao mesmo tempo, por nossa própria pessoa e nosso interior” (NUSSBAUM, 2010, p.139, tradução nossa).

De acordo com Nussbaum (2010), as crianças necessitam ver o mundo também a partir de diferentes formas de vulnerabilidade, sendo fundamental cultivar a imaginação narrativa, o que significa aprender ver o mundo em suas diferenças, com as fragilidades que estão presentes em todos. As artes, como uma forma de cultivar a imaginação narrativa, podem trabalhar o desenvolvimento da sensibilidade, o refinamento da percepção e, conseqüentemente, das emoções das crianças diante da impotência. Somente a partir do desenvolvimento imaginativo, as crianças poderão perceber os demais sujeitos como seres concretos e iguais, sob um viés democrático, com relações baseadas no respeito e no interesse pelo outro, o que consiste em vê-los não apenas como meros objetos. As artes permitem que as crianças venham a aprender através da sua própria atividade criativa. A exemplo dessa aprendizagem, a autora também considera que, ao encenar uma peça teatral sobre o dote, ou sobre o racismo, como no exemplo das moças de uma aldeia⁴³ que representaram uma peça, acontecem formas de aprender com uma significação muito mais profunda do que a leitura de um manual sobre o tema.

Nussbaum (2014) pondera que as artes podem manifestar atos que são considerados subversivos, dando origem a uma crítica cultural, na medida em que manifestam um diálogo que, muito mais do que resistir aos preconceitos do passado, não deixa que o sujeito seja dominado pelo medo. Para Nussbaum (2005), uma das funções fundamentais da arte é desafiar a sabedoria e os valores convencionais. O que se sugere aqui é que já que a arte permite a liberdade de expressão e de crítica dos sujeitos, ela pode ser considerada também como uma ferramenta na autorreflexão como enfrentamento à passividade ditada pelas autoridades, possibilitando aos sujeitos questionamentos sobre algumas crenças. A autora compreende ser necessário à educação dos sujeitos a percepção com espírito crítico e isso significa não somente

⁴³ Nussbaum (2014), no que remete à representação dos papéis masculinos, assim como dos femininos, relata sua visita a um programa de alfabetização para moças em uma aldeia em Bihar. Essas moças eram pastoras de cabra durante o dia, começando suas atividades escolares aproximadamente às dezesseis horas. Muito embora não houvesse recursos, secretaria ou quadros, tudo se desenvolvia bem, especialmente pelas habilidades das professoras. As moças, em uma determinada ocasião, representaram uma peça para a aldeia, em que trouxeram a história de uma jovem que não aceitou ser ofertada num casamento com dote, atitude que assustou muito seus pais, assim como deixou o pai de seu futuro noivo muito irritado. Contudo, depois de uma longa discussão entre as coisas que foram mencionadas, o noivo também recusou a questão estabelecida, enfrentando seu pai, de modo que a moça passou a ser admirada por ter uma atitude orgulhosa. Aconteceu, então, que os pais de ambos os jovens entenderam que a nova forma de realizar um matrimônio era a melhor. Assim, o casamento aconteceu sem haver trocas por dinheiro. As professoras desta aldeia contam que todos foram assistir à representação da peça, momento em que as moças deixavam escapar algumas risadas, já que, aos olhos dos pais, as mulheres tinham um valor pejorativo em relação aos homens. Nussbaum (2014) observa então que existe uma grande importância das artes para as experiências educativas, assim como uma alegria, acompanhada por uma paixão dessas professoras ao perceberem progressos, especialmente, na individualidade de suas alunas. A atitude da representação, realizada pelo grupo de alfabetização das moças, ao enfrentarem sua aldeia, na Índia, permitiu que se quebrassem paradigmas impostos, tanto pela tradição quanto pelas convenções estabelecidas. Em outras palavras, um momento que propiciou a crítica social.

demonstrar empatia diante de uma situação, mas também que eles façam perguntas críticas sobre suas experiências.

As artes também ofertam a possibilidade de cultivar as capacidades que viabilizam desenvolver o juízo, a sensibilidade e a liberdade, as quais devem estar presentes nas atitudes dos cidadãos, bem como observar os sujeitos que são considerados diferentes em uma sociedade, podendo estabelecer relações de respeito e dignidade. Elas desenvolvem o espírito crítico para que o sujeito tenha liberdade em suas escolhas, sem haver uma obediência cega pelo que é imposto, seja por autoridade, cultura, crença ou religião. As artes, segundo Nussbaum (2014), constituem uma fonte que pode ser fundamental para a liberdade, assim como para o desenvolvimento do espírito comunitário. Nessa perspectiva, um grupo de sujeitos ao encenar juntos uma expressão autêntica de sua cultura, por exemplo, deve aprender a ir além da tradição e da autoridade. A autora argumenta que as crianças são mais vivas, ou seja, possuem mais liberdade do que os adultos, especialmente porque o peso das crenças e dos hábitos são menores. Isso significa que estão em uma etapa do desenvolvimento designada como a “fase de ouro”, em que há menos ordens a cumprir ou regras a obedecer, bem como uma maior liberdade, o que vem a contribuir na sua formação.

Para Tagore, a liberdade permite que o pensamento da criança possa ter uma relação livre com a tradição, bem como para a vivência da cidadania, tanto em termos nacionais quanto internacionais. A criança poderá, assim, criar inúmeros laços com confiança entre seus pares e com conhecimento, com o poder da imaginação no que confere sentir a experiência do outro. Somente através da liberdade do pensamento crítico e imaginativo é possível que o exercício da democracia tenha, no futuro, uma aceitação consolidada. A liberdade de pensar dos estudantes é considerada, assim, um perigo para os governantes, já que o que se pretende formar hoje, na realidade, é um grupo de trabalhadores obedientes que possuam capacitação técnica para dar continuidade às práticas que buscam o lucro e a competitividade.

As artes e as humanidades desenvolvem capacidades que proporcionam ao sujeito desenvolver um pensamento crítico, de modo a transcender as lealdades nacionais, observando os problemas internacionais como cidadãos do mundo. Nessa concepção, a música, a dança, o desenho e o teatro são considerados pela autora canais de alegria e expressão que estão ao alcance de todos, os quais não necessitam de muitos desprendimentos econômicos para desenvolvê-los, podendo também servir como motivação para que as crianças venham a vincular-se ao processo educativo. De acordo com Nussbaum (2005), as crianças não podem ser privadas da arte, pois sem a sua presença reduz-se à possibilidade na conquista de novos territórios, de relançar o olhar para um novo olhar, ou seja, de realizar novas experiências,

prejudicando, assim, o desenvolvimento da criatividade e de um olhar que pode enxergar além das convenções que são dadas pela sociedade.

A autora, no que implica a seleção das obras de arte, avalia ser importante observar quais são os pontos cegos na sociedade, já que todas possuem, de modo particular, alguém ou um grupo que é tratado com estigma, com desigualdades ou como se fosse invisível. Nesse sentido, deveria se realizar uma crítica e uma visão mais apropriada para esses pontos que repercutem de um modo negativo no reconhecimento dos outros como cidadãos. A atividade artística possibilita ao expectador perceber as pessoas invisíveis no mundo e isto é considerado pelo menos um começo para a justiça social.

Um critério que também deve ser levado em consideração, para a escolha das obras de artes, consiste em respeitar a idade da criança e seu nível de desenvolvimento, de modo que possibilite a mesma estar em contato com diversas questões de raças, gênero, origem étnica e experiência intercultural. O maior objetivo deve ser o de vincular a educação com a cidadania democrática, sendo as obras de arte uma valiosa oportunidade para aprender sobre os logros e os sofrimentos de uma cultura que é diferente daquela em que se vive.

De fato, Nussbaum considera os sujeitos como juízes poucos confiáveis para selecionar as obras que tocam suas vidas e as controvérsias de suas épocas. Por este motivo, deve ser defendido a oportunidade que as artes oferecem de explorar novos e mais amplas perspectivas aos alunos, de modo a proteger o direito dos professores, nas universidades, no que confere explorar obras polêmicas em sala de aula.

As obras de arte também podem ser escolhidas com o objetivo de realizar crítica a obtusidade moral que ignora as desigualdades e aproximar de uma visão mais adequada de mundo, pela humanidade e respeito que deveria ser inerente a todos. Nussbaum (2009, p. 11) afirma que “a arte é o grande inimigo dessa obtusidade, e os artistas não são agentes fiéis de qualquer ideologia, mesmo uma que seja basicamente boa. Isso porque eles sempre buscam levar a imaginação para além dos limites habituais buscando ver o mundo de novas formas”. Para a autora, pela imaginação, os sujeitos podem ter uma compreensão maior sobre as experiências de outros, o que, sem a sua presença, seria muito difícil conseguir na vida diária, já que se vive em um mundo com separações acentuadas sobre grupos, onde se criam barreiras que infelizmente dificultam o encontro com os demais.

As artes, por possibilitarem o desenvolvimento da imaginação narrativa, dão ao sujeito uma condição fundamental para resolver todas as coisas que são significativas em sua vida, desde seus relacionamentos, negócios, até experimentos científicos, os quais precisam de uma imaginação criativa, conduzindo experiências singulares, diferentes as suas demais

experiências. Segundo Parra, Herrera, Ospina et al (2012, p. 413), as artes e as humanidades, além de serem fontes para o cultivo da imaginação e da criatividade nos sujeitos,

generan un pensamiento crítico frente a la realidad, a la vez que generan empatía alrededor de diferentes experiencias humanas y hacen que lo complejo del mundo sea entendible y respetable en las diferencias, es precisamente allí donde se enriquece el espíritu y se potencializan las capacidades de apertura para ser ciudadanos del mundo⁴⁴.

Para Nussbaum (2010), as artes também são consideradas de cunho fundamental para o crescimento econômico e para uma cultura empresarial sadia. Alguns educadores de ciências empresariais entendem que a imaginação se constitui como um pilar da cultura empresarial, pois, para toda a inovação, faz-se necessário contar com uma mente flexível, aberta e criativa. Muito embora as artes e as humanidades não sejam consideradas áreas que viabilizem o enriquecimento, elas contribuem para um processo mais humano, em que é possível valorizar e respeitar o outro, reconhecendo a diversidade de pensamentos e sentimentos, de modo a superar o medo e a desconfiança.

O cultivo das artes e das humanidades propicia imaginar a situação dos outros, constituindo um dos pilares para a cidadania. Neste sentido, as artes auxiliam a desenvolver as capacidades de juízo e de sensibilidade que podem e devem expressar as opções dos cidadãos. Nussbaum (2014) também demonstrou que as artes provocam prazer, o que pode produzir um diálogo que tende a desmistificar os preconceitos do passado, não deixando que os sujeitos venham a ser dominados por sentimentos de defesa ou de medo, visto que, afinal, elas permitem o desenvolvimento da compreensão e da esperança. Neste aspecto, a música, a dança, a pintura, a escultura e a arquitetura proporcionam o desenvolvimento da capacidade de entender os semelhantes.

As artes também podem possibilitar que as crianças passem a ir à escola com ambição por querer aprender ler e escrever e, por meio delas, possam refletir de maneira crítica sua própria situação de vida. Muitos, através das artes, podem encontrar uma grande forma de expressar seus conflitos e aspirações. As escolas, nesse contexto, deveriam ter a perspectiva de artes, para além da concepção do belo, com objetivo no fortalecimento dos recursos emocionais de seus alunos, seja por meio de linhas, cores ou recortes, é importante que os alunos tenham a possibilidade de falar de sua vida, de suas aflições; que os alunos, seja por meio de modelagens,

⁴⁴ “Geram um pensamento crítico diante a realidade, uma vez que geram empatia em torno de diferentes experiências humanas e fazem com que o complexo mundo seja compreensível e respeitável nas diferenças, é precisamente ali onde se enriquece o espírito e se potencializam as capacidades de abertura para ser cidadãos do mundo” (PARRA; HERRERA; OSPINA et al, 2012, p. 413, tradução nossa).

tecelagens ou esculturas, possam transportar para um plano tridimensional as projeções interiores e, assim, construir ferramentas para seu autoconhecimento, encontrando na dança, como exemplo, um espaço para sua expressão corporal ou, que, pelo teatro e pelas obras literárias, possam encontrar um meio para imaginar e até mesmo interpretar outros papéis. Neste sentido, as artes possibilitam que as crianças possam reflexionar de maneira mais crítica sobre os modos de vida. Além do mais, a música, a dança e o teatro podem ser grandes possibilidades para que venham expressar os seus conflitos e aspirações.

As artes, ao serem trabalhadas e apreciadas, devem ser consideradas como formas simbólicas de dizer aquilo que nem sempre é dito, constituindo, assim, um processo de refinamento das atitudes morais, bem como um processo reflexivo de autoconhecimento e respeito pelas diferenças, trazendo uma formação mais completa para os sujeitos enquanto humanos. Elas também podem desenvolver e permitir que as relações com os outros sujeitos sejam permeadas por dignidade, igualdade e possuidoras de um mundo e de valores interiores. Deveria, assim, como mencionado anteriormente, haver critérios para a seleção das obras de arte, pois, do contrário, a imaginação empática pode resultar em caprichos, ao não se vincular com a ideia de igualdade e de dignidade humana.

As artes, para Parra, Herrera, Ospina et al (2012, p. 414), “tocan las fibras más profundas del yo y descubren y entienden al otro como un potencial que se puede educar”⁴⁵. As artes, de um modo geral, permitem aos sujeitos observar a vida com outros olhos, com os olhos da interioridade, capacidades essenciais para haver compreensão pela vida dos demais. As disciplinas artísticas, segundo esses mesmos autores, promovem a capacidade do sujeito superar a dependência narcísica, compreender o mundo como um lugar em que existem outros sujeitos e se é dependente deles, devendo estabelecer-se atitudes saudáveis como de amizade e amor, em condições de respeito mútuo e reciprocidade.

As crianças, desse modo, podem, através da imaginação narrativa e da reflexão, desenvolver o sentimento de compaixão pelos demais, seja pelos jogos, pela literatura ou pelas artes, os sujeitos poderão desenvolver, cada vez mais, a capacidade de enxergar os outros como seres humanos tão repletos de dignidade quanto seu “eu” interior. Entre as artes que possibilitam o cultivo da imaginação narrativa está a música, conforme abordada e destacada na sequência.

⁴⁵ “Tocam as fibras mais profundas de si e descobrem e entendem o outro como um potencial que se pode educar” (PARRA, HERRERA, OSPINA et al, 2012, p. 414, tradução nossa).

2.3.1 A música na concepção de Nussbaum

Na concepção de Nussbaum (2008), a música está profundamente relacionada com as experiências dos ouvintes e sua vida emocional. Neste aspecto, a música pode relacionar-se com as emoções pessoais de um modo maior do que as outras artes, uma vez que envolve as profundidades das emoções e expressa movimentos ocultos de amor, temor e alegria, que são vindos do interior do humano. Uma obra artística musical expressa algo sobre o mundo interior de uma pessoa, o que poderia ser definido como um canto interno. Em outras palavras, a música fala realmente do mundo interior dos sujeitos, o que se pode descrever também é que

la música representa los apremios de esta fuerza interna, << las múltiples formas diferentes que adoptan los conatos de la voluntad pero también su satisfacción por encontrar finalmente un intervalo armonioso>>. Por esta razón, su efecto es más inmediato y profundo que el correspondiente a las otras artes, pues << estas otras sólo hablan de la sombra, pero la música de la esencia >>⁴⁶ (NUSSBAUM, 2008. p. 296)⁴⁷.

Na perspectiva de Nussbaum, as obras musicais podem ser consideradas como um poderoso veículo para autoexame. De acordo com Schopenhauer, nas palavras de Nussbaum (2008), a música é considerada um meio adequado para expressar as partes da personalidade que necessitam uma compreensão consciente. O prazer de expandir a própria personalidade, é uma parte da explicação do porquê se buscam experiências musicais dolorosas. O ouvinte vê na música o seu próprio eu, seu próprio mundo interior e suas possibilidades. Nesse contexto, a autora questionava “si la música no era el ejemplo único de lo que habría podido ser - de no haberse producido la invención del lenguaje, la formación de las palabras, el análisis de las ideas - la comunicación de las almas” (NUSSBAUM, 2008, p. 304)⁴⁸. Tal ponderação remete à ideia de Platão sobre a importância da ginástica para o corpo equivalendo ao que a música é considerada para alma, já que envolve emoções mais profundas, as do interior humano, como explicitado anteriormente.

⁴⁶ Pelo motivo da música tratar da essência e ter restituído minha harmonia interna, meu equilíbrio emocional, através de seu estudo e sua prática - como descrito na introdução - é que a mesma, entre todas as artes é referenciada por mim neste capítulo. Considero, indescritível sua importância para a educabilidade das emoções, o que atribuo seja por minha experiência pessoal, seja por sua vivência (para além dos estudos bibliográficos). E, como já definido por Platão - um “remédio para alma”.

⁴⁷ “A música representa as restrições dessa força interior, ‘as muitas formas diferentes que as tentativas da vontade irão tomar, mas também sua satisfação em finalmente encontrar um intervalo harmonioso’. Por essa razão, seu efeito é mais imediato e profundo do que o correspondente às outras artes, pois ‘essas outras falam apenas da sombra, porém a música da essência’ ” (NUSSBAUM, 2008. p. 296, tradução nossa).

⁴⁸ “Se a música não seria o único exemplo do que poderia ser- se a invenção da linguagem, a formação das palavras, a análise das ideias não tivesse ocorrido- a comunicação das almas” (NUSSBAUM, 2008, p. 304, tradução nossa).

Neste sentido, o que acontece na literatura pode ocorrer com algumas obras musicais, já que nem todas elas podem despertar uma emoção profunda no espectador. Determinadas obras são sensivelmente divertidas, interessantes por sua estrutura, sem que necessariamente venham a ser relevantes para o mundo interior. As concepções da música também se relacionam com a percepção de emoções, sensações, que, muitas vezes, são escondidas da própria visão cotidiana do sujeito. Assim sendo, é possível descrever que a música se interessa pelo seu mundo interior e que, nem sempre, as emoções são expressas através dela.

Entre as possibilidades que a música oferece, para além da visão do próprio mundo interior do sujeito, está a experiência de coral, a qual permite viver uma experiência intensa com outros, por suas diferenças. Como no coro, são interpretadas músicas de muitas culturas diferentes, seus integrantes aprendem sobre elas e, assim, superam barreiras impostas pela cultura local, o que possibilita pensar que podem ser cidadãos do mundo. Os coros se apresentam ao público muitas vezes no ano e viajam para diferentes locais em seu país, o que possibilita o contato com diferentes raças, classes econômicas e religiões. Nesse sentido, cuando aprenden a cantar canciones de otros lugares y épocas, encuentran también el modo de mostrar el respeto por los otros y la predisposición a aprender sobre ellos y tomarlos en serio” (NUSSBAUM, 2010, p. 155)⁴⁹.

Nussbaum (2010) assinala que os integrantes dos coros, através de sua integração com culturas diferentes conseguem superar preconceitos, desenvolvendo principalmente o respeito pelo que é singular e próprio das culturas de outros sujeitos. De acordo com a autora, as funções dos coros, assim como das artes, permitem desenvolver a integração e o respeito. Tais coros, comunidades ou grupos que são criados não possuem hierarquia. Muito mais que isso, constroem em si um valioso modelo de receptividade e interatividade que qualquer sociedade democrática deveria estabelecer em seus processos políticos.

O papel da música também vem a ser fundamental para que os jovens aprendam a amar seu próprio corpo, assim como para apropriarem-se do sentido de suas próprias capacidades, disciplina e responsabilidade, de modo que,

⁴⁹ “Quando aprendem cantar canções de outros lugares e épocas, encontram também um modo de mostrar respeito pelos outros e a predisposição para aprender sobre eles e levá-los a sério” (NUSSBAUM, 2010, p. 155, tradução nossa).

[...] la experiencia de cantar con otras personas supone una enorme vulnerabilidad: hay que unir con los demás el propio aliento y el propio cuerpo, del cual provienen los sonidos, a diferencia de lo que ocurre con una orquesta. Por lo tanto, la experiencia musical enseña también a amar el propio cuerpo en una etapa en que los niños y las niñas suelen despreciarlo y sentirse muy incómodos (NUSSBAUM, 2010, p.155)⁵⁰.

Nesse contexto, a música não deve ser considerada como algo mais vago que a literatura, já que pode possibilitar um acesso mais direto e potente às propostas da vida emocional, especialmente por sua alteridade. Porém, a música não demonstra os objetos, nem conta uma história como é feito através de uma obra literária, por isso as obras musicais chegam ao fundo das coisas, transparecem as coisas externas. Até porque as emoções do espectador são emoções reais de um gênero complexo. Incluem emoções como o medo, a piedade e a aflição assumida, mediante a empatia que é dada pela perspectiva encarnada na obra: emoções de empatia que respondem a presença dessas estruturas na peça; emoções estreitamente relacionadas com a vida humana de modo geral e sobre suas próprias possibilidades; e, por último, emoções de assombro e prazer que tomam como seu objeto a obra de arte mesma.

Para Nussbaum (2008), ao comparar o papel da música com as obras literárias, essas obras são consideradas como objetos de transição, objetos diante dos quais os sujeitos possuem emoções ricas que são vistas como símbolos de outros objetos e acontecimentos, de modo que o espectador pode ter emoções consideradas mais gerais e dos seguintes tipos:

- 1- Emoções diante dos personagens, especialmente por compartilhar a emoção do personagem quando o sujeito se identifica com ele, bem como por possuir reações diante das emoções de alguns personagens;
- 2- Emoções relacionadas ao autor implícito, ou seja, em relação ao sentido da vida que está incorporado no conjunto geral da obra;
- 3- As emoções de euforia e prazer ao entender algo sobre a vida ou sobre si mesmo.

As obras musicais cumprem também esse papel, porém com algumas diferenças, como mencionado anteriormente, já que a música pode conter estruturas simbólicas, ou seja, além de letras, pode ser representada por signos e figuras musicais, os quais permitem definir a maneira que uma obra será executada. As obras musicais também não possuem nem mais ou menos mistério que a capacidade simbólica que confere a linguagem. De acordo com Nussbaum, a música possui uma linguagem que é universal, especialmente porque até mesmo sujeitos que

⁵⁰ “A experiência de cantar com os outros é uma enorme vulnerabilidade: é preciso unir-se com a própria respiração e com os corpos dos outros, de onde vêm os sons, ao contrário de uma orquestra. Portanto, a experiência musical também ensina a amar o corpo em um momento em que meninos e meninas muitas vezes o desprezam e se sentem muito desconfortáveis” (NUSSBAUM, 2010, p.155, tradução nossa).

são separados por sua linguagem e cultura podem aprender a amar a mesma música. Tal faculdade, assim como a capacidade expressiva da linguagem trágica,

[...] es el producto de historias culturales complejas; necesitamos ser educados en la tradición particular en cuestión con vistas a estar en condiciones de captar la vulnerabilidad que la música dispone ante nosotros. Pero, dentro de una tradición dada y para un oyente educado en la misma, una obra musical puede presentar estructuras simbólicas tan complejas como las proposiciones lingüísticas y encarnar visiones de relevancia y dependencia análogas para que el oyente las reconozca o las acepte (NUSSBAUM, 2008, p. 310)⁵¹.

A linguagem⁵² então é considerada um meio de representação, de modo que um sujeito pode traduzir uma emoção em palavras, bem como estar a fazer uma tradução de seus pensamentos. Já a música pode ser considerada como outra forma de representação simbólica, sendo necessária uma explicação que preserve a complexidade cognitiva e simbólica da experiência musical e negue-se a tratá-la como um mero meio para a cognição. Até porque a música demonstra o mundo emocional dos sujeitos, o que vem a ser fundamental para a sua formação. O sujeito ao aprender música aprende sobre suas emoções, sobre seu mundo e, logo, a visão pelo mundo dos demais.

Neste sentido, a música é tão importante para o desenvolvimento da mente e do espírito como as ciências e as matemáticas, de modo que as escolas deveriam ter noção do quanto ela é fundamental para a formação humana. Para Aristóteles (1991), a música não pode ser usada com uma finalidade única, mas para várias, já que possibilita a educação, a catarse e a expressão dos sujeitos. O ensino da música, além de ser um canal para a expressão - em que se pode ou não fazer uso de palavras - possibilita ao sujeito contar, através da música, fatos de sua vida, demonstrar emoções diante do que ela traduz, seja por sua melodia, ritmo ou harmonia. A

⁵¹ “É o produto de histórias culturais complexas; necessitamos ser educados na tradição particular em relação a ser capaz de compreender a vulnerabilidade que a música tem diante de nós. Mas, dentro de uma dada tradição e para um ouvinte educado nela, uma obra musical pode apresentar estruturas simbólicas tão complexas quanto as proposições linguísticas e incorporar visões de relevância e dependência análogas, para que o ouvinte as reconheça ou as aceite” (NUSSBAUM, 2008, p. 310, tradução nossa).

⁵² No que concerne à linguagem, as crianças que ainda não falam ou até mesmo para as pessoas que, por sequelas de tumores ou Acidente Vascular Cerebral, perderam a fala, a música é um gatilho prazeroso que auxilia muito na recuperação ou no início da linguagem. Para os idosos que sofrem de Alzheimer, quando cantada uma música que remete a sua infância ou sua adolescência, eles podem até não falar mais nada coerente, com o momento atual, mas passam a cantar a música inteira, já que a memória antiga é a última que o ser humano perde e é ali que estão as memórias mais alegres de sua vida. O que significa que a música, nestes casos não cura, mas permite retardar um avanço rápido da demência, vindo a ser um exercício cognitivo, para diminuir o avanço das mortes neuronais, de modo que, quando se decora um trecho de uma letra musical, é possível aumentar as sinapses cerebrais e, consequentemente, suas conexões. Já que o sujeito estará a fazer, algo diferente daquilo que se está habituado, no sentido que a rotina, o hábito, como referenciados no primeiro capítulo, não possibilitam ao sujeito novas possibilidades para o seu pensar.

música pode também servir de catarse, como também trazer ressignificações de situações negativas, trabalhar a expressão corporal, bem como a cognição dos sujeitos. Estudos em neurociências comprovam que estudantes que têm acesso ao ensino de música e, conseqüentemente, o contato com instrumentos musicais⁵³, possuem um aumento na capacidade cognitiva quando comparados com aqueles que não têm acesso a tal ensino.

As obras musicais também podem possuir estruturas que levam a uma dor ardente, fazendo com que o ouvinte também venha a sentir, possibilitando, através de sua composição, conduzir a algumas emoções. Neste sentido, as obras musicais podem ter formas que propiciam transcender a mesquinharia das transações humanas diárias e o sujeito, ao aceitar a possibilidade de tal transcendência, em virtude dessas estruturas, desenvolve um ouvinte implícito que “<<se remonta en alas de los ángeles hasta las más elevadas alturas>>” (NUSSBAUM, 2008, p. 310)⁵⁴, o que significa que, através da música, pode alcançar as profundidades de sua emoção.

As obras musicais também podem estabelecer um tipo de melancolia, diferente de qualquer outra obra, ou uma doçura erótica, que as palavras poderiam tratar de capturar em vão. Neste sentido, um mesmo poema pode ser interpretado por diferentes compositores com resultados expressivos absolutamente diferentes. Assim, como acontece com o expectador da tragédia, o ouvinte também lê “en la música su propio yo, su propio mundo interior y sus propias posibilidades” (NUSSBAUM, 2008, p. 315)⁵⁵. A autora, nesse contexto, assinala também diferenças cruciais entre as obras musicais e as tragédias, pois as obras musicais não contêm particularidade narrativa e representativa como possuem os dramas. Muito embora, algumas narrações podem ter um caráter parecido com as obras musicais, como é o exemplo a ópera, em que existe uma representação; ou nas músicas que possuem um conteúdo programático, já definido através de suas estruturas. Nesses conteúdos sugere-se, por exemplo, os andamentos - como *liggero*, *piano*⁵⁶- a interpretação do músico, a intensidade, no que concerne a ser forte, fraco, o tom, a melodia, a harmonia, entre outros elementos que são escritos na partitura musical. Algumas emoções também podem ser interpretadas com certa definição narrativa feita pelo compositor da obra, já o expectador ou ouvinte,

⁵³ Ao tocar a maioria dos instrumentos musicais, o sujeito utiliza duas mãos e, assim, trabalha com os dois lados do corpo. A bateria, neste sentido, é considerada o instrumento mais completo, pois, com ela, o instrumentista utiliza todos seus membros, o que permite estar fazendo quatro coisas simultâneas juntas e, com isso, ampliar ainda mais as suas estruturas neuronais. A música também possibilita uma forma prazerosa de aprender, tanto que os cursinhos pré-vestibulares fazem uso dela, para que seus alunos consigam assimilar os conteúdos com mais facilidade.

⁵⁴ “Sobe nas asas dos anjos para as mais elevadas alturas” (NUSSBAUM, 2008, p. 310, tradução nossa).

⁵⁵ “Na música, seu próprio eu, seu próprio mundo interior e suas próprias possibilidades” (NUSSBAUM, 2008, p. 315, tradução nossa).

⁵⁶ Termos italianos que fazem parte da nomenclatura dos andamentos musicais.

a veces participarán con empatía en la trayectoria emocional de la obra (sintiendo desolación o temor) y a veces experimentarán compasión por aquellos que padecen la desolación o el temor. Frecuentemente se invita al oyente a moverse entre ambas perspectivas, la empática y la compasiva, igual que el espectador de la tragedia muchas veces comparte el temor o la aflicción de los personajes y otras veces siente compasión por sus trances. Es más, la propia música puede contener esta perspectiva simpatética: esto es especialmente común en la ópera que, como la tragedia griega, tiene formas de expresar las emociones reactivas que no son idénticas a las emociones de los personajes. Así pues, las emociones del oyente hacia los patrones de relevancia que manifiesta la obra musical, y las posibilidades humanas a las que apuntan dichas emociones, son complejas y heterogéneas y, además, admiten cierta laxitud y creatividad por parte del espectador (NUSSBAUM, 2008, p. 313)⁵⁷.

Mesmo que alguns trechos musicais possam conduzir a algumas emoções, a maioria das emoções que será despertada nos ouvintes está relacionada com as possibilidades da vida humana, já que músicas contam histórias de vida, remetem a situações importantes e isso faz com que sejam uma possibilidade de expressão, de dizer sobre que se sente. Neste sentido, os ouvintes possuem diversas emoções relacionadas com suas próprias vidas e as possibilidades que elas possuem, já que muitos ouvintes podem ter respostas que não estão, necessariamente, vinculadas com a estrutura que é própria da música. Como exemplo, pode ser que uma pessoa ao estar cansada, sinta um certo esgotamento e mesmo, ao ouvir uma música alegre, tal cansaço continue se fazendo presente. O que significa que o sujeito sentirá emoções que estarão vinculadas ao seu repertório emocional próprio, de modo a não sentir emoções mais elevadas como as que podem ser sugeridas pelas linhas melódicas.

No que concerne aos ritmos, Nussbaum (2008), entende que possuem determinadas dinâmicas emocionais, em que os movimentos de acento podem transmitir subidas e caídas emocionais. Porém, tais afirmações não podem ser consideradas universais, especialmente, como já mencionado anteriormente, porque podem ter uma interpretação particular que faz parte da complexidade que cada sujeito possui. No que implica o andamento musical, sabe-se que as músicas que possuem um andamento mais rápido trazem alegria e que músicas mais lentas podem trazer melancolia. É possível, inclusive, alterar as sensações ou emoções quando as músicas estão sendo experienciadas em grupo, ao mudar a música que está sendo escutada ou interpretada.

⁵⁷ “Às vezes participarão empaticamente da trajetória emocional da obra (sentindo desolação ou medo) e às vezes experimentarão compaixão por aqueles que sofrem de desolação ou medo. Frecuentemente, o ouvinte é convidado a mover-se entre as duas perspectivas, a empática e a compassiva, assim como o espectador da tragédia que, muitas vezes, compartilha o medo ou a aflição dos personagens e, outras vezes, sente compaixão por suas tramas. E no mais, a própria música pode conter essa perspectiva compreensiva: isso é especialmente comum na ópera que, como a tragédia grega, tem maneiras de expressar as emoções reativas que não são idénticas às emoções dos personagens. Assim, pois, as emoções do ouvinte em relação aos padrões de relevância que manifesta a obra musical, e as possibilidades humanas para as quais apontam essas emoções, são complexas e heterogêneas e, além disso, admitem certa autonomia e criatividade por parte do espectador” (NUSSBAUM 2008, p. 313, tradução nossa).

Os sujeitos de modo geral ao estarem em contato com a música experimentam a euforia do descobrimento e de seu autodescobrimento, ou seja, a possibilidade de conhecer e expandir a própria personalidade. Contudo, a música deve ser trabalhada nas escolas, por possibilitar às crianças o cultivo do mundo interior, a consciência sobre si e, conseqüentemente, um refinamento da sensibilidade humana, já que as percepções musicais dependem do “sentir”. Logo, o sujeito, ao sentir mais, demonstra uma preocupação maior com os outros e, assim, pode desenvolver atitudes de ordem moral e uma consciência maior por suas emoções, pelos demais, o que implica ao sujeito o desenvolvimento de uma imaginação narrativa e, em decorrência, a possibilidade de educá-las.

3 A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A EDUCABILIDADE DAS EMOÇÕES

No capítulo anterior, abordou-se a concepção de imaginação narrativa, que compreende a capacidade do sujeito perceber o mundo de si e do outro, imaginando estar no lugar dele, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores morais nas suas relações, de modo que, para seu cultivo, são fundamentais os jogos, a literatura e as artes, entre elas, a música. Conforme destacado, pelo jogo imaginativo, o sujeito pode vir a ter uma relação saudável com outros, não os considerando como estranhos, de modo a cultivar uma narrativa de respeito na relação com os demais. Pela literatura, o sujeito pode imaginar como seria estar vivendo no lugar de alguns personagens, ter compaixão pelo sofrimento de outras criaturas. Pelas artes, o sujeito pode encontrar um fortalecimento de suas emoções, já que permitem a autoexpressão, a crítica, bem como desenvolver os “olhos interiores”, olhos que permitem ver a si e as coisas além das aparências, mas também uma visão compreensiva do mundo dos outros. Pela música, é possível desenvolver as emoções mais profundas dos sujeitos, as questões que implicam ter consciência de si, assim como um refinamento das suas percepções e da sensibilidade. De modo geral, tanto os jogos quanto as obras literárias e as artes possibilitam que o sujeito internalize valores morais fundamentais para sua formação.

Tendo como base tais apontamentos, o presente capítulo tem como objetivo explicitar a concepção de emoções de Nussbaum e relacioná-la às possibilidades de sua educabilidade. Para tal, toma-se como premissa o argumento de que a imaginação narrativa, entre os pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, é aquele que possibilita uma dimensão formativa mais ampla do humano. Inicialmente, apresentam-se aspectos sobre a teoria cognitivo-avaliadora das emoções de Nussbaum. Na sequência, desenvolve-se uma abordagem sobre as emoções e sua educabilidade, para, por último, trazer presente as relações entre a concepção de imaginação narrativa e da educabilidade das emoções na perspectiva da autora.

3.1 A teoria cognitivo-avaliadora das emoções

Na visão de Nussbaum (2008), as emoções formam a paisagem da vida mental e social dos sujeitos de modo que são constituídas de inteligência, discernimento e juízo ético. As emoções devem ser interpretadas como juízos fundamentais para seu próprio desenvolvimento, para avaliar as coisas que não são controladas completamente e que são estabelecidas também na relação do sujeito com o mundo e seus acontecimentos. As emoções, iguais a outros processos mentais, são formadas por uma classe de juízos ou pensamentos racionais, baseiam-

se em crenças e são socialmente constituídas, por isso são consideradas cognitivas e não somente fisiológicas. Nessa perspectiva, são consideradas como forças que possuem conexão com os pensamentos e os projetos de vida que são valiosos para o ser humano. Cabe afirmar também que as emoções humanas se diferenciam das emoções dos animais, pois estão sujeitas à deliberação e à revisão de acordo com a reflexão que sofrem os objetivos e projetos próprios do sujeito e, neste sentido, são avaliadoras, uma vez que comportam juízos de valor. Em outras palavras, as emoções são formadas a partir da relação do pensamento com um objeto ou do pensamento acerca da relevância ou importância de algo.

As emoções possuem caráter flexível, dependendo dos objetos com que se deparam; porém, o que, de fato, ganha importância não é o tipo de objeto, mas o valor que esse objeto possui na vida do sujeito. As emoções então são “sensibles al valor y flexibles en cuanto al objeto” (MODZELEWSKI, 2012, p. 164)⁵⁸. Isso significa que, em síntese, são consideradas por Nussbaum (2008) como formas para entender o mundo carregado de valor. Salienta-se também que o pensamento sobre o valor de um objeto é a forma mais importante que o sujeito pode avaliá-lo e, a partir de sua reflexão, compreender quando, por exemplo, um objeto é perigoso, causando-lhe medo, ou quando está estragado, causando-lhe nojo. Nussbaum, neste sentido, ilustra uma justificativa para a seleção de alguns objetos ao invés de outros:

[...] el propio hecho de que cierta persona (mi madre) sea necesaria para mi nutrición y supervivencia provocará que en la infancia me concentre en ella con más atención perceptiva que en otras madres; en este caso, parecen ser la necesidad y el apego previos los que impulsan la atención, y sin embargo no precisamos negar que la multitud de detalles que uno percibe de una persona también enriquecen el amor que sentimos, y que éste se entrelaza de muchos modos con hábitos perceptivos. En otras ocasiones, las propiedades sorprendentes de una persona o cosa pueden llamar nuestra atención primero, conduciendo a la formación de un apego emocional (NUSSBAUM, 2008, p. 89- 90)⁵⁹.

Nesta passagem, a autora indica o valor que um sujeito atribui a outro, no caso a mãe, o que, como consequência, determina emoções e sentimentos para sua vida. Com base em Aristóteles, Nussbaum pondera que a busca de valor consiste na busca do que é bom para o ser

⁵⁸ “Sensíveis ao valor e flexíveis quanto ao objeto” (MODZELEWSKI, 2012, p. 164, tradução nossa).

⁵⁹ “O próprio fato de que certa pessoa (minha mãe) seja necessária para minha nutrição e sobrevivência provocará que, na infância, me concentre nela com mais atenção perceptiva que em outras mães; neste caso, parecem ser a necessidade e os apegos prévios o que impulsiona a atenção, porém não precisamos negar que a multidão de detalhes que um percebe em uma pessoa também enriquece o amor que sentimos, e que este se entrelaça de muitos modos com hábitos perceptivos. Em outras ocasiões, as propriedades surpreendentes de uma pessoa ou coisa podem chamar nossa atenção primeiro, conduzindo a formação de um apego emocional” (NUSSBAUM, 2008, p. 89- 90, tradução nossa).

humano. Porém, nem tudo aquilo que o sujeito considera ser bom para si pode ser considerado bom para os demais. Por exemplo,

una carrera profesional puede parecerme valiosa en mi caso y puedo ser capaz de explicar por qué, sin pensar que otros tengan motivos para dedicarse a ella. En algunas ocasiones esto es así porque el objetivo es una especificación concreta de un fin más general que sí recomiendo a otros. Por ejemplo, puede que yo piense que todo el mundo debería interesarse por el arte, mientras que yo misma soy una apasionada melómana con escaso interés (y nula emoción) por la arquitectura (NUSSBAUM, 2008, p. 73)⁶⁰.

Por essa ótica, a maneira que os sujeitos atribuem valor a algo depende de suas capacidades cognitivas, integradoras, como também da temporalidade, da causalidade, de espécie, de nação e família, das crenças sobre concepção de deuses, espíritos e universo. Isso mostra que as sociedades estabelecem concepções e valores diferentes diante dos objetos apropriados em uma emoção, os quais modelam a experiência, assim como os comportamentos e emoções dos sujeitos que nela estão inseridos. As emoções, neste sentido, sempre possuem um objeto, de modo que o sujeito atribui valor em consideração às crenças acerca desse objeto. O que se pode dizer, inicialmente, é que as emoções respondem às mais diferentes crenças, por vezes, profundamente arraigadas, e aquelas não existiriam sem a presença delas. A esse respeito, por exemplo, Silvestre afirma:

a emoção da piedade está (pelo menos) estreitamente associada à crença de que alguém está sofrendo de forma significativa; a emoção da raiva está iniludivelmente associada à crença de que eu - ou alguém por quem nutro sentimentos positivos - sofri (eu) danos de qualquer ordem devido a ação ou inação intencional de um terceiro (2011, p. 291).

As crenças, nessa concepção, são consideradas necessárias, porém não suficientes, já que os elementos cognitivos são partes essenciais da identidade de uma emoção. De acordo com Nussbaum, existem crenças que são muito familiares e moldam os atos dos sujeitos, como exemplo: “<<Cree que la nevera se encuentra a la derecha del microondas?>>, << Cree que si abre el grifo saldrá agua?>>, <<Cree que un dólar vale más que cincuenta centavos?>> o<< Cree que sería malo beber ese matarratas?>>, por supuesto que responderíamos que sí”

⁶⁰ “Uma carreira profissional pode parecer valiosa em meu caso e posso ser capaz de explicar porque sem pensar que outros tenham motivos para se dedicar a ela. Em alguns casos, isto é assim, porque o objetivo é uma especificação concreta de um fim mais geral que se é recomendado aos outros. Por exemplo, pode que eu pense que todo mundo deveria se interessar por arte, enquanto que eu mesma sou uma apaixonada amante da música e com escasso interesse (e nenhuma emoção) por arquitetura” (NUSSBAUM, 2008, p. 73, tradução nossa).

(NUSSBAUM, 2008, p. 95)⁶¹. Esta passagem ilustra o quanto os sujeitos são dependentes de uma infinidade de crenças, como o caso daquelas estabelecidas na infância e que acompanham a pessoa na fase adulta por relação de apego e de grande intensidade.

Porém, tendo como premissa que as avaliações são parte das emoções, isso demanda entender que outras crenças podem modificar o seu conteúdo cognitivo, podendo serem avaliadas através de juízos, já que por eles são decididas as percepções e as crenças sobre o que é significativo aos sujeitos, como mencionado anteriormente. Alguns juízos, inclusive, são considerados emoções de fundo por Nussbaum (2008), pois possuem uma realidade psicológica e explicam padrões de ação. Em outras palavras, a forma fundamental de uma emoção de fundo é sempre o amor e o apego a algo ou alguém, considerado muito importante para o desenvolvimento próprio, juntamente com alguma crença geral que significa o bem-estar dessa coisa ou pessoa e que não se encontra plenamente sob o controle do sujeito. As emoções são explicadas pelos juízos:

al menos algunas cosas y personas fuera del yo poseen gran importancia para mi florecimiento; el juicio de que las personas con ciertas características de generosidad y calidez poseen tal relevancia; el juicio de que la madre de uno tiene esa importancia; el juicio de que esta mujer particular, cuya historia se ha entrelazado con la nuestra de tantas formas concretas, es portadora de tal relevancia. Cabe invocar todos estos juicios para explicar mi aflicción y, a menudo, la decisión acerca de cuál es más importante resultará imposible sin un análisis más amplio del patrón de mis juicios y acciones. Desde luego, no resultan mutuamente incompatibles; de hecho, el primero es una condición *sine qua non* de todos los demás (NUSSBAUM, 2008, p. 91)⁶².

As emoções possuem juízos relativos às coisas que são importantes ao sujeito, de modo que a avaliação é a atribuição feita pelo sujeito a um objeto externo de relevância para seu bem, já que é preciso reconhecer sua natureza humana, vulnerável e incompleta, em que não se tem controle plenamente e que se é dependente dos outros. Isso significa que os juízos e/ou avaliações permitem, diferentemente de impulsos irracionais, que o sujeito possa refletir sobre o que sente, agindo na relação com aquilo que lhe é externo. Nesse contexto, as emoções também podem ser avaliadas da mesma maneira que as crenças são avaliadas, seja como

⁶¹ “ ‘Acredita-se que a geladeira se encontra a direita do micro-ondas?’ , ‘Acredita-se que se abre a torneira sairá água?’ , ‘Acredita-se que um dólar vale mais que cinquenta centavos?’ ou ‘Acredita-se que seria mal beber esse veneno de ratos?’ , por evidências responderíamos que sim” (NUSSBAUM, 2008, p. 95, tradução nossa).

⁶² “Ao menos algumas coisas e pessoas fora do eu possuem grande importância para meu desenvolvimento; o juízo de que as pessoas com certas características de generosidade e aconchego possuem tal relevância; o juízo de que a mãe de um tem essa importância; o juízo de que esta mulher particular, cuja história se há entrelaçado com a nossa de tantas formas concretas, é portadora de tal relevância. Cabe invocar todos esses juízos para explicar minha aflição e, muitas vezes, a decisão acerca de qual é mais importante será impossível sem uma análise mais ampla do padrão de meus juízos e ações. Desde logo, não resultam mutuamente incompatíveis, de fato, é primeiro uma condição se não a qual de todos os demais” (NUSSBAUM, 2008, p. 91, tradução nossa).

racionais ou irracionais (o que depende da maneira que foram adquiridas), como benéficas ou nocivas, assim como verdadeiras ou falsas. O enfoque cognitivo das emoções possibilita presumir que algumas delas podem possuir conteúdos que são falsos, sendo então necessário o sujeito avaliar quais as crenças são relevantes:

De modo que si creo que mi madre ha muerto y me aflijo, y ella no ha muerto de verdad, mi emoción es en este sentido falsa. Probablemente no nos referiremos a ello como a una <<aflicción falsa>>, pues el término <<falso>> significa tanto <<inexacto>> como <<fraudulento>>, y en este contexto lo empleamos normalmente con el significado de <<fraudulento>> o << fingido >>. No queremos confundir la importante cuestión de la sinceridad con la del contenido falso o verdadero y, por lo tanto, diremos que la aflicción es <<equivocada>> o <<inapropiada>> en lugar de <<falsa>>. Pero el contenido proposicional es de todas maneras falso (NUSSBAUM, 2008, p. 69)⁶³.

Neste sentido, também é preciso distanciar-se do ponto de vista de que as emoções têm a ver somente com aquilo que o sujeito em si valoriza e avalia, sem haver consideração pelo bem ou mal, como por outros elementos que podem envolver sua avaliação e, posteriormente, suas decisões. Até porque nem todas as coisas que um sujeito valoriza, na busca por sua eudaimonia, ou seja, para seu bem viver, são coisas que devem ser recomendadas aos demais ou são coisas levadas adiante em contextos humanos vulneráveis. Na concepção de Cenci e Casagrande (2016), para alcançar a eudaimonia é necessário conquistar todos os tipos de bens de maneira equilibrada:

há que se destacar que uma vida bem-vivida demanda, necessariamente, condições e recursos externos ao sujeito, e muitos dos bens que fazem parte de tal tipo de vida são relacionais. É o caso das atividades vinculadas à política, à amizade e ao amor que se desenvolvem num contexto humano de vulnerabilidade. Assim, um cidadão só é cidadão na relação com seus iguais, o amor demanda outra pessoa que ame, o amigo necessita de outro que corresponda à sua amizade. Tais atividades são levadas adiante em contextos humanos vulneráveis e, com relativa facilidade, podem falhar ou serem impossibilitadas pelas contingências da vida humana (CENCI; CASAGRANDE, 2016, p. 487).

⁶³ “De modo que se acredito que minha mãe morreu e sofro, e ela não morreu de verdade, minha emoção é, nesse, sentido falsa. Provavelmente não nos referiremos a isso como uma ‘aflicção falsa’, pois o termo ‘falso’ significa tanto ‘inexato’ como ‘fraudulento’, e, nesse contexto, nós usamos normalmente com o significado de ‘fraudulento’ ou ‘fingido’. Não queremos confundir a importante questão da sinceridade com o conteúdo falso ou verdadeiro e, portanto, diremos que a aflicção é ‘equivocada’ ou ‘inadequada’ em lugar de ‘falsa’. Porém, o conteúdo proposicional é de todas maneiras falso” (NUSSBAUM, 2008, p. 69, tradução nossa).

Esta passagem resume a concepção de Eudaimonia⁶⁴ adotada por Nussbaum (2008), a qual deve incluir tudo aquilo a que o sujeito atribui um valor intrínseco, o que concerne ter uma vida dotada de sentido. Tais relações podem ser partes constitutivas da eudaimonia particular de cada sujeito no que significa viver bem. Em outras palavras, eudaimonia é relativa ao desenvolvimento do sujeito, ao que ele considera importante para sentir sua vida completa. Porém, para que o sujeito alcance seus objetivos, as relações não devem ser estabelecidas e valorizadas simplesmente de um modo instrumental, o que implica que ele não venha a estabelecer, com o outro, uma relação como se estivesse diante de um objeto à disposição para satisfazer seus desejos. O bem, no que confere à eudaimonia, possui um ponto de vista ético, de modo que as ações não devem servir somente para os próprios estados de satisfação do sujeito, pois devem levar em conta o bem viver dos outros também.

Para Nussbaum (2008), as emoções implicam um ‘eu’ que é constituído (pelo menos, em parte) por seus compromissos avaliativos com áreas do mundo que estão fora de si. As emoções tendem, por um lado, a expandirem as fronteiras do eu, onde existe, em partes, apego por coisas e pessoas independentes. Nussbaum entende, assim como Rousseau, que as emoções remetem a coisas vulneráveis, ou seja, estão relacionadas a bens externos que não pertencem ao corpo de um determinado sujeito, até porque o bem-estar que sugere a eudaimonia depende de coisas fora do seu controle. O que admite que ele deva ter certa conformidade com algumas concepções de mundo que lhe são estabelecidas conforme contexto social e cultural em que vive. Isso significa que, na maior parte do tempo, as emoções vinculam elementos que são considerados fundamentais para o sujeito, porém não são controlados completamente, o que faz com que a emoção registre a sensação humana de vulnerabilidade e de controle imperfeito das situações.

Segundo Cenci e Casagrande (2016), comentando Nussbaum, a problemática da condição humana tem como necessidade praticar uma vida que seja digna de ser vivida, porém diante da vulnerabilidade dos sujeitos questiona-se como ela poderia ser bem vivida. Tal ideia de vulnerabilidade é também o que possibilita entender a condição inerente de ser mortal e vulnerável que caracteriza os sujeitos, como já destacava Rousseau:

⁶⁴ Nussbaum retoma o conceito da Grécia Antiga de Eudaimonia no que concerne ao bem viver e como ele propaga-se. A palavra associa-se com a perspectiva que remete ao bem supremo do sujeito, ou seja, a sua felicidade ou prazer.

A fraqueza do homem torna-o sociável e nossas misérias comuns levam nossos corações à humanidade; nada lhe deveríamos se não fôssemos homens. Todo apego é sinal de insuficiência; se cada um de nós não tivesse nenhuma necessidade dos outros, não pensaria em unir-se a eles. Assim, de nossa mesma imperfeição nasce nossa frágil felicidade. [...] Naturalmente os homens não são nem reis, nem nobres, nem cortesãos, nem ricos; todos nasceram nus e pobres, todos sujeitos às misérias da vida, às tristezas, aos males, às necessidades, às dores de toda espécie; enfim, todos são condenados à morte. Eis o que realmente pertence ao homem. Eis aquilo de que nenhum mortal está isento (2004, p. 301- 302).

Nessa concepção, é necessário que o sujeito se dê conta de suas necessidades e vulnerabilidades, assim como de suas forças e virtudes, próprios da condição humana. Algumas experiências emocionais fazem com que o sujeito se sinta mais infeliz e, outras, mais afortunado, o que acontece especialmente pelas transações com um mundo que pode completá-lo ou não. Nessa perspectiva, as intensidades diferentes com que os sujeitos sentem as emoções são provocadas pelas diferenças de valor eudaimonista. Como exemplo, tem-se que a aflição que se sente ao extrair um dente pode ser maior do que ver alguém levar alguns clips do escritório particular de um determinado sujeito, sendo então a natureza da valorização eudaimonista o que explica a intensidade da emoção.

Nussbaum (2008), neste sentido, descreve o duplo caráter que compõe as emoções e, por assim serem formadas, possibilitam ao sujeito sentir prazer, assim como aflição. O que implica afirmar que as emoções negativas colocam o sujeito em confronto com seu interior, fazendo com que sinta agonia ao deparar-se, por exemplo, com os acontecimentos incontrolados que a vida dispõe. Já as emoções que envolvem a compreensão e a reciprocidade, podendo ser descritas como positivas ou prazerosas, trazem alívio e maior controle diante de sua vulnerabilidade. As emoções envolvidas pelas aflições são consideradas prejudiciais ao ser humano, já que parecem destruir o sujeito, tendo em vista que causam perturbações em seus pensamentos, nos seus comportamentos e no seu ser como um todo. De acordo com Nussbaum, (...) “las emociones destrozan el yo: porque tienen que ver conmigo mismo y con lo mío, con mis planes y objetivos, con lo que es importante en mi propia concepción (o impresión más embrionaria) de lo que significa vivir bien” (NUSSBAUM, 2008, p. 55)⁶⁵. Neste sentido, para um equilíbrio entre as emoções, devem ser feitos alguns ajustes cognitivos, pois,

⁶⁵ “As emoções destroem o eu: porque têm a ver comigo mesmo e com o meu eu, com meus planos e objetivos, com o que é importante em minha própria concepção (ou impressão mais embrionária) do que significa viver bem” (NUSSBAUM, 2008, p. 55, tradução nossa).

la vida de alguien que ha realizado muchos ajustes cognitivos tiene menos disonancia cognitiva, menos sorpresa, menos frustración; pero este hecho, por sí mismo, no implica que haya menos aflicción. El duelo es, en parte, un proceso de eliminación de disonancia cognitiva, pero también es un proceso de control y, en cierta medida, de reducción de la carga aflictiva (NUSSBAUM, 2008, p. 105)⁶⁶.

À teoria cognitivo-avaliadora das emoções importa realizar ajustes cognitivos nas emoções, de acordo com a valoração e os objetivos que visam à eudaimonia do próprio do sujeito. Nussbaum, nessa perspectiva, entende que a razão poderia governar as emoções, permitindo, assim, ao sujeito assumir uma posição diante de aspectos que estabelece como bem viver. Especialmente, porque esse bem viver, como sugere a eudaimonia, implica também que todo ser humano, em condições normais, tenha a capacidade de imaginar como é colocar-se no lugar do outro. As emoções são consideradas partes essenciais de um sistema de raciocínio ético. Para Nussbaum, “las emociones no son sólo el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional, son parte, una parte considerablemente compleja y confusa, del propio raciocinio de esa criatura” (NUSSBAUM, 2008, p. 23)⁶⁷.

As emoções não são forças cegas ou simples impulsos racionais e, por essa razão, podem receber ajustes cognitivos e serem corrigidas ou educadas:

no es apropiado creer que las emociones son impulsos irracionales que, o bien reprimimos por la fuerza, o bien nos arrastran. Por el contrario, << pensamos que es posible razonar al respecto: que las personas cambiarán una vez se deshagan de – o, mucho mejor, nunca adquieran – las creencias equivocadas respecto de cuestiones de hecho y valoración que forman la base de estos ódios (GIL, 2016, p. 1153)⁶⁸.

Contudo, faz-se necessário desenvolver uma autoconsciência da emoção que o sujeito está tendo e da emoção que ele deseja ter. Tal processo acontece no plano da racionalidade, por isso, a importância da teoria cognitivo-avaliadora das emoções que permite que o sujeito faça avaliações, reflexões e contrastes com outras emoções. Desse modo, pode orientá-las a partir de concepções morais que são imprescindíveis para o desenvolvimento da vida ética, social e

⁶⁶ “A vida de alguém que tenha realizado muitos ajustes cognitivos possui menos dissonância cognitiva, menos surpresa, menos frustração; mas este fato, por si mesmo, não implica que haja menos aflição. O duelo é, em parte, um processo de eliminação de dissonância cognitiva, pois também é um processo de controle e, em certa medida, de redução da carga aflictiva” (NUSSBAUM, 2008, p. 105, tradução nossa).

⁶⁷ “As emoções não são somente o combustível que impulsiona o mecanismo psicológico de uma criatura racional, são parte, uma parte consideravelmente complexa e confusa, do próprio raciocínio dessa criatura” (NUSSBAUM, 2008, p. 23, tradução nossa).

⁶⁸ “Não é apropriado crer que as emoções são impulsos irracionais que ou bem reprimimos pela força, ou bem nos arrastam. Pelo contrário, pensamos que é possível raciocinar ao respeito: que as pessoas mudarão uma vez que se desfazem de– ou, muito melhor, nunca adquiriram – as crenças equivocadas a respeito dessas questões de fato e das avaliações que formam a base desses ódios” (GIL, 2016, p. 1153, tradução nossa).

democrática. As emoções, por receberem influências das crenças e juízos, podem ser modeladas através de sua educabilidade, tema abordado na sequência do presente texto.

3.2 As emoções e sua educabilidade

Como já indicado anteriormente, para Nussbaum (2008), as emoções possuem um conteúdo cognitivo e, por esse motivo, é possível modelar os seus conteúdos, em especial das emoções incipientes nas crianças. A autora considera que, através de um planejamento cognitivo-avaliador, ou seja, através do processamento e reflexão de uma emoção, é possível demonstrar que as cognições mais fundamentais sobre as emoções são universais. Entende-se que se as emoções fossem meros impulsos irracionais, somente poderiam ser modificadas através da sua supressão. As emoções implicam uma direção a um objeto, ou seja, um modo determinado de percebê-lo ou uma intencionalidade:

Esto significa que figura en la emoción tal como aparece para la persona que experimenta la emoción, tal como la persona lo percibe. Mi cólera no es un mero impulso, un hervor de la sangre: está dirigida contra alguien, a saber, una persona que en mi percepción me ha agraviado. El modo en que veo a esta persona es inherente a la naturaleza de mi emoción [...]. Una vez más, este modo de percibir el objeto es esencial para el carácter de la emoción. El odio difiere del amor en la índole opuesta de sus percepciones. En suma, las emociones, al margen de todo lo demás, son cuando menos modos de percibir (NUSSBAUM, 1997, p. 94)⁶⁹.

As emoções, neste sentido, contam em si mesmo com uma direção diante de um objeto e esse objeto passa a figurar a emoção no modo que o sujeito a percebe. Dependendo do grupo, cultura e contexto, elas podem receber atribuições e modos de percepções diferentes. No que diz respeito a essas variações culturais, crenças e construções sociais que formam os juízos de valores e, conseqüentemente, as emoções, Nussbaum (2008) argumenta que esses aspectos são iniciados na infância. A criança, quando recém-nascida, entende que os outros são instrumentos que fornecem o que ela deseja. Nesse estágio do desenvolvimento, o que encanta a criança, segundo Rousseau, é escravizar seus pais para que busquem o que ela necessita. Na obra *Emílio*,

⁶⁹ “Isso significa que ele aparece na emoção, assim como aparece para a pessoa que está sentindo a emoção, conforme a pessoa percebe. Minha raiva não é um mero impulso, uma fervura de sangue: é dirigida contra alguém, a saber, uma pessoa que, na minha percepção, me ofendeu. A maneira como vejo essa pessoa é inerente à natureza da minha emoção (...). Novamente, essa maneira de perceber o objeto é essencial para o caráter da emoção. O ódio difere do amor na natureza oposta de suas percepções. Em suma, as emoções, além de tudo o mais, são pelo menos maneiras de perceber” (NUSSBAUM, 1997, p. 94, tradução nossa).

Rousseau descreve que o desejo da criança em escravizar seus pais, quando não bem orientado, é o ponto de partida para o surgimento das hierarquias na sociedade.

A criança ao chegar ao mundo é um ser indefeso e busca a satisfação de suas necessidades. Porém, ao mesmo tempo em que existe uma busca de plenitude pela criança, esta também se dá conta de suas impotências, o que possibilita que vá estabelecendo relações com os bens externos, ou seja, com objetos que passam a ter enorme importância para ela, os quais irão substituir simbolicamente suas necessidades. Os objetos, nesse contexto infantil, são considerados por Winnicott (1971) como objetos de transição, de modo que a criança utiliza mantas, bichos de pelúcias, entre outros (como demonstrado no segundo capítulo) para substituir a presença da mãe, passando a entender, assim, que ela também tem sua própria vida.

Para Winnicott (1971), o conceito de jogo imaginativo, juntamente com objetos de transição, possui uma importância fundamental para o desenvolvimento da imaginação. Na medida em que a criança utiliza objetos para substituir suas faltas, esse “mundo objeto” passa a ter muita importância para ela, pois o vê como agente de restabelecimento de ordem ao mundo. Nesse jogo imaginativo, através da fantasia mediada pelos objetos de transição, permite-se à criança um maior equilíbrio de suas emoções, de modo que ela passa a adquirir capacidades cognitivas que podem ir reduzindo a satisfação de seus apetites e de sua onipotência infantil. Daí a importância crucial do desenvolvimento da imaginação narrativa.

Os jogos imaginativos trazem muitos aspectos positivos para criança, pois permitem compreender que o estágio do narcisismo, em que há uma busca de satisfação somente de suas necessidades, pode aflingir os outros. Essa compreensão possibilita controlar seus desejos e entender que os outros não são seus escravos, de modo que o mundo e as pessoas não estão voltados somente a ela. Ao mesmo tempo, as narrações permitem o assombro, a curiosidade e o prazer de ver os sujeitos como seres dignos de admiração e reconhecimento. O desenvolvimento das capacidades de reconhecimento dos outros está vinculado com os jogos imaginativos, visto que, através deles, o sujeito torna-se capaz de reunir, jogar, desfrutar do tempo livre e da autoexpressão. O jogo imaginativo tem uma chave fundamental para o desenvolvimento do sujeito, através da interiorização das expectativas normativas dos outros. Nos jogos imaginativos, nas canções de ninar e no contato com os demais, vão se estabelecendo então relações saudáveis.

Os jogos imaginativos podem auxiliar também a superar a vergonha primitiva⁷⁰, que ocorre quando a criança se dá conta de sua vulnerabilidade e percebe que depende dos outros. Eles ajudam a criança a ter paciência, sentindo alegria na sua relação com aqueles que também são imperfeitos. A vergonha primitiva diante da própria vulnerabilidade é uma característica básica e universal da vida emocional humana, ela advém do sentimento de impotência para resolver determinadas situações. A onipotência infantil, acompanhada da vergonha primitiva, se bem orientada, pode permitir que a criança possa dar-se conta de sua própria debilidade e imperfeições para que, de algum modo, seja possível adequar-se às suas próprias expectativas⁷¹.

Nesse contexto, a vergonha primitiva pode unir-se também com o sentimento de nojo, proveniente, inicialmente, do seu próprio corpo. Nussbaum (2008, p. 235) traz como principal definição de nojo uma reação corporal que concerne à “repugnancia ante la posibilidad de entrar en contacto (oral) con un objeto desagradable”⁷². O nojo é uma emoção aprendida socialmente, herdado tanto pelos pais quanto pelas sociedades e remete à crença de que objetos desagradáveis são considerados contaminantes. Após as crianças controlarem seus esfínteres, os adultos ensinam sobre a que se refere tal emoção, até mesmo para evitar a contaminação da criança com os excrementos de seu próprio corpo. O problema, porém, é quando essa emoção é projetada nos sujeitos ou grupos sociais, assumindo a ideia de uma contaminação psicológica, com aquele que é diferente, com aquilo que compõe a diversidade como a cor, religião, raça, orientação sexual, entre outras. Para compreender essa projeção do nojo, convertido em repugnância projetiva⁷³ para com aqueles que são diferentes, Nussbaum argumenta que

⁷⁰ A vergonha primitiva confere a demanda de perfeição pela criança e a conseqüente incapacidade de tolerar qualquer imperfeição. Também é considerada um tipo específico de vergonha, relacionada diretamente com o narcisismo e com a onipotência infantil.

⁷¹ A consciência da própria onipotência infantil pode conformar a criança para o bem ou para o mal, o que permite estabelecer uma relação de ambivalência, em que o contato com os outros pode aliviar ou agravar a vergonha primitiva. Essa ambivalência pode ser identificada em emoções como a inveja, a qual possui uma relação estreita com a compaixão, já que consiste em “poderia ser eu”. O ódio, neste sentido, traz sensações negativas ao sujeito, já a ira, em contrapartida, permite a indignação diante das injustiças. Ao sentir vergonha por algo negativo gera-se no sujeito o sentimento de culpa, o que faz parte de um processo de aprendizagem moral. As emoções quando carentes de autorreflexão diante de um objeto são consideradas negativas, como no caso da vergonha primitiva, do ódio, da inveja particular e da superproteção. As emoções, diante da autorreflexão, tornam-se positivas e, assim, podem ser modeladas para o sentimento de culpa, moral, ira, inveja geral e compaixão (como explicitado no item anterior).

⁷² “Repugnância com a possibilidade de entrar em contato com um objeto (oral) desagradável” (NUSSBAUM, 2008, p. 235, tradução nossa).

⁷³ O nojo está relacionado com a contaminação psicológica ou repugnância, que faz com que os sujeitos tenham reações de repulsão com outros objetos, projetando, assim, tal emoção com aqueles que lhe são diferentes.

aquellas partes del yo que son objeto del asco sólo resultan repugnantes una vez que han abandonado el propio cuerpo, y el deseo que el asco motiva es eliminarlas, expelerlas definitivamente del propio yo. Tal deseo suele proceder, como ya hemos visto, haciendo proyecciones mágicas de las propiedades repulsivas sobre personas o grupos que desde ese momento se convierten en un dispositivo por el cual las personas crean fronteras más seguras entre ellas mismas y los aspectos de su propia condición animal y mortal. [...] De manera que las personas asquerosas serán por regla general las personas que son diferentes y las que pueden ser evitadas como agentes infecciosos de una viscosa animalidad. El asco no pone en peligro la moralidad misma, pues se puede tener un tipo de sistema moral y, la vez, tratar a ciertas personas como portadores de todo lo asqueroso; pero de hecho pone en peligro la idea de la *igualdad* en valor y dignidad de las personas, una idea que forma parte de la moralidad que la mayoría estaríamos dispuestos a sustentar (NUSSBAUM, 2008, p. 255- 256)⁷⁴.

Isso significa que, por vezes, quando o sujeito toma distância de sua própria animalidade, ele acaba por projetar os resquícios dessa animalidade (como o mau odor, viscosidade, etc.) sobre um determinado grupo de pessoas. Nesse caso, tais sujeitos são tratados como se fossem transmissores de contaminação e impureza, trazendo, como consequência, fronteiras, estigmas e a classificação de classes sociais como inferiores, como o caso dos judeus, dos afro-americanos, das mulheres, dos homossexuais, dos pobres, etc.

Nussbaum (2010) cita como exemplo dessa animalidade, que faz parte do humano, os contos de Maurice Sendak, em seu livro *Onde vivem os monstros*, e traz a história de uma criança que passa a confrontar-se com seus monstros interiores e as agressões perigosas que habitam em si mesmo. A autora assinala também que os sujeitos não são, em sua totalidade, espantosos, ou seja, criaturas más, uma vez que a raiva diante dos próprios conflitos ou demônios internos, às vezes, faz com que tenham a necessidade de projetá-los nos outros. As crianças, através da emoção que gera o nojo e de seus “próprios demônios internos”, aprendem a estabelecer desigualdades e hierarquias, de modo a estigmatizar também alguns de seus colegas. Neste sentido, a repugnância projetiva e a vergonha primitiva podem vir a estabelecer hierarquias de incluídos e excluídos, o que traz uma ameaça para igualdade democrática.

Nussbaum (2008) entende que alguns comportamentos humanos são consequentes de uma vergonha primitiva que foi mal orientada na infância, a qual cria nos sujeitos um

⁷⁴ “Aquelas partes do eu que são objetos de nojo somente resultam repugnantes ao serem eliminadas do próprio corpo, e o desejo que o nojo motiva é eliminá-las, expeli-las definitivamente do próprio eu. Tal desejo somente pode proceder, como já havemos visto, fazendo projeções mágicas das propriedades repulsivas sobre pessoas ou grupos que, desde esse momento, convertem-se em um dispositivo pelo qual as pessoas criam fronteiras mais seguras entre elas mesmas e os aspectos de sua própria condição animal e mortal. (...) De maneira que as pessoas nojentas serão, por regra geral, as pessoas que serão diferentes e as que podem ser evitadas como agentes infecciosos de uma viscosa animalidade. O nojo não põe em perigo a moralidade em si mesma, pois se pode ter um tipo de sistema moral, ao invés, de tratar certas pessoas como portadores de todo o nojo; porém, de fato, põe em perigo a ideia da *igualdade* em valor e dignidade das pessoas, uma ideia que forma parte da moralidade que a maioria estaria disposta a sustentar” (NUSSBAUM, 2008, p. 255- 256, tradução nossa).

sentimento de fragilidade e da falta de poder, da excessiva dependência dos outros e dos bens externos, o que, como consequência, torna o sujeito e a sociedade frágeis nas suas relações diante da diversidade e complexidade que apresenta o mundo. A vergonha primitiva também atua como uma barreira para a compaixão, pois o sujeito que está paralisado com sua vergonha, diante de si, não entende que os outros possuem uma realidade a ser considerada. Muito embora isso aconteça, Nussbaum (2008) refere que as crianças, desde seus primeiros meses de vida, possuem mecanismos empáticos, ideias primárias de justiça e reparação, de modo a ir compreendendo o que significa causar danos para os demais.

Neste aspecto, o jogo imaginativo, como já explicitado, pode evidenciar, para elas, o quanto o sujeito necessita do auxílio do outro, de sua cooperação para atingir um objetivo comum. Ele também permite à criança sentir sua onipotência e a dor, através da frustração. A criança, ao sofrer uma derrota no jogo, pode entender que seus desejos de dominação podem prejudicar aos outros e, assim, pode aprender a controlá-los. As crianças, na medida em que vão se desenvolvendo, aumentam as suas relações e a capacidade de interesse pelos demais, entendendo que eles possuem direito de viver a sua própria vida. A autora argumenta:

Enseñamos a los niños qué y a quién temer, qué ocasiones de ira son razonables y qué conducta resulta vergonzosa. Si creyésemos que el odio y la agresión raciales son innatos, podríamos, en el mejor de los casos, enseñar a los niños a suprimir tales impulsos. Pero según la teoría cognitivo-evaluadora, no habría odio racial si no existieran ciertas percepciones de relevancia: que las personas cuyo color de piel sea diferente son amenazantes, peligrosas o malas (NUSSBAUM, 2008, p. 202)⁷⁵.

Isso quer dizer que as condutas acompanhadas por ódio e agressões raciais são passíveis de serem modeladas, pois as decisões tomadas apressadamente e apoiadas no calor da raiva podem impedir uma reflexão maior sobre o que causa tal emoção⁷⁶. O problema é que, quando a educação das emoções não é conduzida de uma forma adequada, o sujeito pode desenvolver comportamentos como preconceitos, sexismo, machismo, de mal tratos com relação às minorias.

⁷⁵ “Ensinamos as crianças o que e a quem temer, que ocasiões de ira são razoáveis e que tipo de conduta resulta vergonha. Se acreditássemos que o ódio e as agressões raciais são inatas, poderíamos, no melhor dos casos, ensinar as crianças suprimir tais impulsos. Porém, segundo a teoria cognitivo-avaliadora, não haveria ódio racial se não existissem certas percepções de relevância: que as pessoas cuja cor de pele seja diferente são ameaçadoras, perigosas ou más” (NUSSBAUM, 2008, p. 202, tradução nossa).

⁷⁶ Em consideração a esse aspecto, Modzelewski (2012) postula que a falta de reflexão faz parte do comportamento de alguns sociopatas, pois, além de prejudicar os outros, prejudicam-se a si, não calculando os sérios prejuízos tanto emocionais, físicos ou materiais que podem acometer aos outros e ao ambiente em que se vive, sendo carentes de emoções que poderiam motivar suas aspirações de futuro.

Nussbaum (2010) lembra que alguns sujeitos, até aparentemente com boa conduta, mostram certa predisposição a humilhar e estigmatizar os demais, de modo que creem que são superiores ou dominadores nos mais diferentes contextos e situações. Tal conduta não é consequente somente de uma criança ou de uma sociedade doente, mas, em certas circunstâncias, de sujeitos que parecem ser moralmente íntegros. Nesse contexto, condutas como a violência são consideradas como uma forma de autoafirmação. Por sua vez, o ódio racial é considerado como uma mancha ou peste que impede de ver os demais como seres que partilham de uma humanidade que é comum. As emoções, neste sentido, deveriam ser pautadas com base no desenvolvimento do respeito mútuo e da reciprocidade pelos sujeitos, assumindo uma dose adequada de interesses pelas necessidades dos outros, assim como de haver consideração pelas realidades e culturas que são diferentes da sua.

Para Nussbaum (2005), se forem observados aqueles que são diferentes não como estranhos ou monstros, mas como seres que compartilham de certos fins e metas, tal narrativa permitirá a diminuição da ira e será o começo de um intercâmbio racional. Tais emoções destrutivas não são inatas, são aprendidas com a sociedade e estão relacionadas com as formas como os sujeitos pensam e imaginam suas relações entre si, bem como com o mundo. Elas não são consideradas somente um impulso de ordem biológica, visto que possuem uma relação com o pensamento, já que são frutos dos costumes e da cultura, os quais fazem parte de um determinado meio social. As emoções recebem, portanto, influências das variações culturais existentes (como mencionado inicialmente), das diferenças de crenças e das necessidades coletivas. As variações sociais acontecem pelas condições físicas, pelas crenças metafísicas, religiosas, bem como pelas práticas que incluem a linguagem até crenças e normas sociais.

Nussbaum assinala que as emoções são constituídas por crenças modeladas pela própria história individual, assim como por possíveis mudanças nas normas sociais que lhe foram estabelecidas. No que concerne às normas sociais, na sua relação com a vida, elas variam, pois se as emoções são avaliadoras, a cultura também passa a afetar de uma forma direta as emoções e, conseqüentemente, as atitudes dos sujeitos. Conforme Nussbaum (2008, p. 185), por exemplo, “una cultura que aprecie extremadamente el honor y que atribuya un valor muy negativo a las ofensas a la honra contará con muchas ocasiones para encolerizarse; sin embargo, una cultura centrada en la igualdad, tal como la utku, no promoverá tales ocasiones”⁷⁷. Nesta passagem, evidencia-se que as normas sociais - no que tange ao gênero integrante de uma

⁷⁷ “Uma cultura que aprecia extremadamente a honra e que atribua um valor muito negativo às ofensas à honra contará com muitas ocasiões para ficar com raiva; no entanto, uma cultura centrada na igualdade, tal como o utku, não promoverá tais ocasiões” (NUSSBAUM, 2008, p. 185, tradução nossa).

cultura ou ao pertencer a uma classe social diferente - determinam juízos de valor às emoções com base nas crenças que foram desenvolvidas na sociedade.

A esse respeito, Nussbaum (2008) enfatiza que a cultura só existe nas histórias dos sujeitos e elas variam, havendo ainda a existência de padrões pessoais que se efetivam até mesmo dentro de uma determinada cultura. O que significa que, muito embora o sujeito possa estar inserido em um determinado contexto cultural, existirão variações de condutas e comportamentos que são determinados pela história particular e singular de cada um que ali está inserido. As próprias taxonomias das emoções variam entre as sociedades, ainda que, muito embora, possuam aspectos comuns no que concerne aos principais sentimentos como amor, temor, aflição, ciúme, inveja, entre outros. Estes não são organizados da mesma maneira, pois se mostram de forma diferente nas sociedades. Como exemplo, a morte em algumas culturas é demonstrada pelo sentimento de dor, de ausência, de tristeza; em outras, é festejada por entenderem que o sujeito irá para um plano superior e melhor. As culturas, assim, são consideradas heterogêneas, diferentes de uma máquina que poderia produzir seres humanos idênticos, visto que determinam o desenvolvimento de uma diversidade, seja de ordem étnica, religiosa, racial ou cultural.

A sociedade deve ter consideração tanto pela influência cultural como pela autonomia, que é pertencente ao humano, havendo então de considerar a sua história individual. A formação emocional está relacionada, pois, também com as relações que são estabelecidas com os outros, desde os progenitores até os irmãos e os cuidadores, o que presume a importância de reconhecer no sujeito sua história complexa. As construções sociais das emoções estabelecidas “se transmiten mediante el aliento, las acciones y las instrucciones paternas, mucho antes de que la sociedad modele al niño. (...) Al moldear la forma en que los niños ven los objetos, nos enfrentamos a estas convenciones sociales” (NUSSBAUM, 2008, p. 202)⁷⁸. De maneira inicial, as construções sociais estabelecem-se na relação da criança com seu meio e sua família, posteriormente, com as convenções estabelecidas na sociedade. Tais construções se dão de formas diferentes, o que pode produzir variações emocionais no sujeito e isso leva à conclusão de que as emoções não são impulsos inatos e comuns aos seres humanos, já que se diferenciam de acordo com as culturas.

As emoções são, pois, formadas a partir de crenças socialmente constituídas e avaliadas por juízos morais pertencentes ao sujeito, o que possibilita serem concebidas como um material

⁷⁸ “Se transmiten mediante ao incentivo as ações e as instituições paternas, muito antes que a sociedade modele a criança. (...) Ao modelar a forma com que as crianças veem os objetos, nós enfrentamos estas convenções sociais” (NUSSBAUM, 2008, p. 202, tradução nossa).

maleável e passíveis de serem remodeladas, ou seja, educadas. Na compreensão de Nussbaum (2008), a teoria cognitivo-avaliadora das emoções auxilia entender como se estabelece o repertório emocional dos membros de uma sociedade. Essa teoria entende que o conteúdo emocional deve integrar-se com a razão na busca pelo desenvolvimento dos sujeitos, sendo que ele pode ser moldado pela mudança na forma que são avaliados objetos, pela forma de reflexão ou do juízo que se pode emitir.

A educação das emoções, segundo Nussbaum (2008), não pretende desenvolver uma emoção específica, mas desencadear no educando uma autorreflexão diante de suas emoções, em especial, aquelas de conotação negativa. Para o exercício da autorreflexão, pretende-se que haja uma confrontação dos próprios pontos de vista dos sujeitos com a perspectiva dos outros, especialmente no que tange ao respeito por suas diferenças. Nussbaum também entende que, para ser evitado o impulso de uma emoção negativa, é necessário haver um processo de autorreflexão, de avaliação sobre seus pensamentos e condutas. O sujeito, sem haver a autorreflexão, não possui a autonomia de suas ações, nem o controle de suas emoções, as quais funcionariam como forças cegas.

A meta-emoção ou emoção de segunda ordem pode ser definida como as reações emocionais diante das experiências emocionais dos sujeitos, ou seja, refere-se a uma emoção diante de uma emoção (NUSSBAUM, 2008). Essas emoções demandam a capacidade do sujeito realizar uma autoavaliação reflexiva, ou seja, uma profunda autorreflexão. A reflexão, aqui implícita, é uma fonte de autoconsciência que permite a realização de um autoexame de si. Um exemplo da meta-emoção pode ser evidenciado quando uma pessoa passa a sentir vergonha ao estar com raiva de um sujeito que lhe é querido. A vergonha de ter tido raiva aqui consiste em uma emoção de segunda ordem, já que a primeira foi justamente a raiva. O que se presume, então, é que a emoção de segunda ordem pode fazer com que o sujeito iniba a sua emoção inicial ou até mesmo venha a eliminar comportamentos que seriam consequentes de seu ódio. A vergonha, nesse caso, possibilitou a educabilidade das suas emoções, já que, através da autorreflexão, remodelou uma emoção negativa.

Outro aspecto fundamental para a educação das emoções consiste no desenvolvimento da linguagem, especialmente porque, através dela, é possível modificar as mais diferentes emoções. Isso acontece especialmente pela possibilidade de serem nomeadas, ordenadas, tornando-as conscientes, de modo que o sujeito pode explicitar as crenças que as sustentam. Todavia, o fato de não conseguir nomear as próprias emoções nem sempre constitui uma limitação ou um problema, uma vez que algumas emoções de fundo se mantêm inconscientes.

A capacidade de nomear as próprias emoções implica estruturar uma vida diferente⁷⁹. Ocorre que o sujeito, ao ter domínio de outros termos linguísticos e de poder nomear suas emoções, pode atribuir uma função importante para o desenvolvimento de seu pensamento e ação.

A linguagem também traduz o conteúdo de uma expressão verbal ou simbólica, o que implica autorreflexão. Por essa possibilidade, ela pode reforçar o sentido da responsabilidade individual, a tendência de conceber os demais como sujeitos em si mesmos, o que depende também do desenvolvimento e estabelecimento de atitudes compreensivas em suas relações. Nesse contexto, as capacidades de sentir interesse e de responder com compaixão fazem parte de um elemento básico da herança evolutiva humana. A criança ao adquirir sentimentos compreensivos passa a ter condutas de ajuda e colaboração com os demais. Desse modo, a criança quando desenvolve a sua imaginação narrativa, seja por sua família, como por sua escola, terá maior capacidade de sentir compreensão e interesse pelas necessidades de seus semelhantes, de vê-los como seres que possuem os mesmos direitos. A imaginação narrativa também possibilita compreender que suas emoções destrutivas podem trazer danos aos demais, sendo precisamente essa reflexão e avaliação que possibilita educá-las.

3.3 A imaginação narrativa e a educabilidade das emoções

Tendo em vista a condição da vulnerabilidade humana, que implica a necessidade dos outros, e que os seres humanos possuem sua “paisagem emocional” formada por crenças constituídas socialmente, é necessário desenvolver a imaginação narrativa para modelá-las. A imaginação narrativa, como demonstrada no segundo capítulo, é indispensável para o cultivo da interioridade do sujeito, para desenvolver o reconhecimento pelo outro, o que, como consequência, permite atitudes pautadas pelo respeito e pela solidariedade. Em outras palavras, é necessário imaginar que as possibilidades do outro são semelhantes com as próprias, ajudando, assim, estender suas emoções compreensivas. A imaginação narrativa, pode ser designada como uma imaginação sensível que possibilita uma ressonância compassiva pelas necessidades dos outros, como sujeitos que são plenamente humanos. Na visão de Nussbaum, a imaginação narrativa vem auxiliar o sujeito

⁷⁹ Terapias que utilizam a linguagem possibilitam que o sujeito se dê conta de suas emoções e, quando negativas, tenha a possibilidade de remodelá-las ou ressignificá-las.

a acercar a un individuo distante a la esfera de nuestros objetivos y proyectos, humanizando a la persona y creando la posibilidad de apego. La compasión en sí sigue definiéndose por su contenido de juicio, incluyendo el contenido eudaimonista, [...] pero la imaginación es un puente que permite al otro convertirse en objeto de nuestra compasión (NUSSBAUM, 2008, p. 90)⁸⁰.

A imaginação narrativa, neste sentido, permite o desenvolvimento de elementos essenciais - como a compaixão -, que trazem uma contribuição fundamental para a educação das emoções e, conseqüentemente, para as atitudes que estabelecem o bem-viver nos sujeitos. A compaixão, como referenciada no segundo capítulo, é o que permite imaginar o sofrimento do outro, assim como a possibilidade de humanizá-lo, trazendo-o para as esferas de interesse do sujeito. Para Nussbaum, a compaixão possui três requisitos:

El primer requisito cognitivo de la compasión es una creencia o una evaluación según la cual el sufrimiento es grave, no trivial. El segundo es la creencia de que la persona no merece ese sufrimiento. El tercero es la creencia según la cual las posibilidades de la persona que experimenta la emoción son parecidas a las del que padece el sufrimiento. [...] La compasión, como otras emociones importantes, está ligada al valor: implica el reconocimiento de que la situación es relevante para el florecimiento de la persona en cuestión (NUSSBAUM, 2008, p. 345)⁸¹.

A compaixão é considerada uma emoção profunda de compreensão e de dor diante do sofrimento de uma pessoa. Quando o sujeito age com o sentimento de compaixão, demonstra generosidade diante das dificuldades do outro, especialmente por entender que aquilo que acontece com o outro pode afligi-lo também:

la compasión necesita demarcaciones: a qué criaturas tengo que considerar como mis semejantes, a quienes comparten las mismas posibilidades conmigo? Se podría ser una persona de sensibilidad refinada y seguir tratando a las personas como si fueran invisibles, y sus expectativas como ajenas a las propias. Rousseau argumenta que una buena educación, la que nos prepara para todas las vicisitudes típicas de la fortuna, hará difícil que uno niegue el reconocimiento al pobre o al enfermo, a los esclavos o a los miembros de una clase social inferior (NUSSBAUM, 2005, p. 125)⁸².

⁸⁰ “A se interessar por um indivíduo distante da esfera de nossos objetivos e projetos, humanizando a pessoa e criando a possibilidade de apego. A compaixão em si segue definindo-se por seu conteúdo de juízo, incluindo o conteúdo eudaimonista (...), pois a imaginação é uma ponte que permite ao outro converter-se em objeto de nossa compaixão” (NUSSBAUM, 2008, p. 90, tradução nossa).

⁸¹ “O primeiro requisito cognitivo da compaixão é uma crença ou avaliação, segundo a qual o sofrimento é sério, não trivial. A segunda é a crença de que a pessoa não merece esse sofrimento. O terceiro é a crença, segundo a qual as possibilidades da pessoa que experimenta a emoção são parecidas com as de quem padece o sofrimento (...). A compaixão, como outras emoções importantes, está ligada ao valor: implica reconhecer que a situação é relevante para o desenvolvimento da pessoa em questão” (NUSSBAUM, 2008, p. 345, tradução nossa).

⁸² “A compaixão necessita demarcações: que criaturas tenho que considerar como meus semelhantes, os que compartilham das mesmas possibilidades comigo? Se poderia ser uma pessoa de sensibilidade refinada e seguir tratando as pessoas como se fossem invisíveis e suas expectativas como alheias as próprias. Rousseau argumenta que uma boa educação é aquela que nos prepara para todas as virtudes típicas da fortuna, sendo difícil negar o reconhecimento ao pobre e ao enfermo, aos escravos e aos membros de uma classe social inferior” (NUSSBAUM, 2005, p. 125, tradução nossa).

A compaixão expressa uma consciência comum dos sujeitos pelas minorias, ou seja, pelos pobres, enfermos, classes sociais diferentes, por sua vulnerabilidade. A compaixão exige

el sentido de la propia vulnerabilidad ante la desgracia. Para responder con compasión, debo estar dispuesto a abrigar el pensamiento de que esa persona que sufre podría ser yo. Y difícilmente lo lograré si estoy convencido de que me encuentro por encima del común de las personas y que ningún mal podrá recaer en mí. (...) La compasión, entendida así, impulsa una exacta toma de conciencia de nuestra común vulnerabilidad. Es cierto que los seres humanos son criaturas menesterosas, incompletas, cuyo bienestar depende de circunstancias que escapan a su control (NUSSBAUM, 2005, p. 124)⁸³.

Nessa perspectiva, Nussbaum (2010 a, p. 203), no texto *Compassion: Human and Animal*, afirma que “a compaixão humana está doente”, pois quando não há compaixão pela alma do outro, passa a ignorar-se que esse outro é um sujeito, convertendo-o, assim, em um objeto. Na perspectiva da autora, os especialistas em educação temem que o cultivo da compaixão possa ser perigosa diante de uma moral obtusa que se faz essencial, com a finalidade de colocar planos de crescimento econômico em prática, os quais, muitas vezes, ignoram a igualdade social. Ao exercitar e refinar (educar) o sentimento de compaixão, o sujeito distancia-se de um sentimento áspero e arrogante que pode fazer com que se perca no trato com os demais. Tal experiência permite compreender a extensão da própria geografia emocional, não destruindo a capacidade de sentir, visto que, ao contrário, ele pode desenvolver uma personalidade com uma condição aberta e permeável.

Na interpretação de Costa (2018, p.32) sobre as ponderações da autora, “compaixão pelo sofrimento do outro supõe essa capacidade de *sentir com*, seja por conseguir imaginar-se no lugar do outro ou por ter o outro como referência que lembra a própria dor”. Para que possa ser desenvolvida a compaixão nos sujeitos é necessário que seja considerado o sofrimento de outra pessoa como parte significativa do próprio esquema de objetivos e metas, o que significa que deve tomar o sofrimento do outro como algo que afeta o seu próprio desenvolvimento. Quando não é desenvolvida, o sujeito não consegue ter tal compreensão pelos demais. Como exemplo, Rousseau (1979) entendia que os reis nunca sentiram piedade por seus súditos, pela crença que eram superiores, diferentes dos demais humanos. Da mesma forma que alguns ricos

⁸³ “O sentido da própria vulnerabilidade diante da desgraça. Para responder com compaixão, devo estar disposto a pensar que aquela pessoa que sofre poderia ser eu. E dificultarei as coisas se estiver convencido de que estou acima do comum das pessoas e que nenhum mal pode cair sobre mim. (...) Compaixão, entendida dessa forma, impulsiona uma consciência precisa de nossa vulnerabilidade comum. É verdade que os seres humanos são criaturas mensuráveis e incompletas cujo bem-estar depende de circunstâncias além de seu controle” (NUSSBAUM, 2005, p. 124, tradução nossa).

demonstram atitudes inflexíveis com os pobres por acreditarem que nunca viveram na pobreza. Porém, o fato é que todos podem passar pelas situações vivenciadas pelos outros, até porque a onipotência não é uma característica presente nos sujeitos.

A compaixão é maior por aqueles que possuem semelhanças com o grupo que se pertence, apresentando-se, assim, sujeitos com dificuldades no desenvolvimento dessa emoção pelos demais. Como exemplo, está uma vítima a ser responsabilizada por sua própria desgraça, o que é evidenciado, em alguns países, quando muitas pessoas acreditam que os sujeitos de classe pobre são culpados por tal condição e que não estão melhores por falta de esforço. Nussbaum entende que uma pessoa compassiva

[...] no ayuda a un mendigo sencillamente porque en realidad crea, literalmente, que el que ella misma se encuentre en una posición parecida es sólo cuestión de tiempo. Albergar este pensamiento, sentir la propia vulnerabilidad, es una ruta importante para que muchas personas desarrollen la emoción; pero la emoción misma reconoce el dolor de la otra persona separada como algo malo por sí mismo a causa de lo que ocasiona en esa otra vida. La persona compasiva sigue siendo totalmente consciente de la distinción entre su propia vida y la de la persona que sufre y busca el bien para aquel que sufre en tanto que persona separada que ha entrado a formar parte de su propio esquema de objetivos y proyectos (NUSSBAUM, 2008, p. 375- 376)⁸⁴.

A compaixão deve surgir tendo-se em consideração o que um sujeito sentiria se estivesse vivendo a mesma posição infeliz do outro e ao mesmo tempo avaliando a situação com suas razões e os juízos que lhe são próprios. Na concepção da autora, tanto Rousseau quanto Aristóteles entendiam que, para existir a compaixão entre os sujeitos, é preciso que eles entendam que as suas possibilidades e dificuldades são semelhantes com aquele que está sofrendo, o que remete a ideia de que

[...] la imaginación de las posibilidades parecidas, que es un mecanismo importante en la compasión humana (si no necesariamente en la divina), lleva a cabo una importante tarea moral al extender las fronteras de lo que podemos imaginar; la tradición afirma que sólo cuando podemos imaginar el bien o el mal de otra persona podemos extender de forma plena y fiable hacia la misma nuestro interés moral (NUSSBAUM, 2008, p. 431)⁸⁵.

⁸⁴ “Não ajuda um mendigo simplesmente porque a realidade cria literalmente, pois para que ela se encontre em uma posição semelhante é só uma questão de tempo. Proteger esse pensamento, sentindo a própria vulnerabilidade, é uma rota importante para que muitas pessoas desenvolvam a emoção; mas a emoção em si reconhece a dor da outra pessoa separada como algo ruim por si mesmo pelo motivo do que causa nessa outra vida. A pessoa compassiva permanece plenamente consciente da diferença entre sua própria vida e da pessoa que sofre e procura o bem para quem sofre como uma pessoa separada que se tornou parte de seu próprio esquema de objetivos e projetos” (NUSSBAUM, 2008, p. 375- 376, tradução nossa).

⁸⁵ “A imaginação de possibilidades semelhantes, que é um mecanismo importante da compaixão humana (se não necessariamente divina), realiza uma importante tarefa moral, estendendo os limites do que podemos imaginar; a tradição afirma que somente quando podemos imaginar o bem ou o mal de outra pessoa, podemos estender de forma plena e confiável nosso interesse moral para ela” (NUSSBAUM, 2008, p. 431, tradução nossa).

Quando então é reconstruída a experiência do outro na mente de um sujeito, é possível dar sentido para o que representa o seu sofrimento. E, além de ver uma perspectiva que pode ser similar a sua, permite-se ver o próximo com mais interesse, como alguém que pode ter direito a todas as capacidades (como mencionadas no primeiro capítulo) que possibilitam uma vida digna. O sujeito ao recriar a imagem da experiência de outro em sua mente, ainda que, de uma forma lúdica e sem a preocupação por ela, é capaz de reconhecer a sua realidade e humanidade. Nussbaum (2008), com base em Rousseau, descreve que todos estão suscetíveis às misérias que podem acometer a vida, pois todo sujeito é um ser mortal e vulnerável, passível de necessidades, sendo que essa condição o torna humano.

A compaixão, que é desenvolvida através da imaginação narrativa, ensina a compreensão das fragilidades e vulnerabilidades do sujeito diante da desgraça alheia. Como ilustra Nussbaum (2008), a possibilidade de o sujeito sentir aflição por um sofrimento causado por um terremoto na China somente será possível mediante a sua imaginação ao reportar-se como se estivesse naquele lugar. Vale dizer também que quando o sujeito é privado de avaliações que possuem em seu conteúdo a compaixão, ele estará privado de um componente ético sem o qual tais situações não poderão ser avaliadas racionalmente. Sem a presença da compaixão, a moral teria seu sentido anulado. Para Costa, como sentido oposto de moralidade, está a violência que “mata o espaço simbólico e físico de construção da humanidade; ela rejeita a promessa e possibilidade de nos tornarmos *pessoas*, no sentido moral; ela condena-nos a produção e reprodução de uma barbárie que até a natureza desconhece” (2018, p. 33).

A falta de compaixão refere-se estritamente à falta de humanidade presente entre os sujeitos. Neste sentido, Rousseau (2004, p. 39), em seu projeto de construção para uma sociedade justa, descrevia o sentimento de piedade como “elo de ligação entre os sujeitos, da passagem do amor-de-si-próprio para o amor-aos-outros. É pela piedade e sua dimensão moral que os sujeitos se tornam capazes de estabelecer laços sociais e reconhecer os outros como semelhantes ou iguais a si”. Nesta passagem, é contextualizado o quanto uma sociedade com pauta pelo que é justo, por ações mediadas pela moralidade, depende da piedade, da capacidade da compaixão, que, na ótica de Nussbaum, necessita da imaginação narrativa para desenvolver-se. A imaginação narrativa está relacionada com as atitudes e com os sentimentos diante de uma perspectiva moral. Por essa razão, as emoções, quando acompanhadas pela compaixão, podem ser consideradas essenciais para o desenvolvimento do carácter dos sujeitos. Ela é fundamental para desenvolver a ideia do que é bom em uma comunidade, assim como para o entendimento sobre o que é justo.

A moralidade, nessa perspectiva, protege o valor que é intrínseco aos sujeitos e a sua dignidade, a qual está em perigo principalmente pelos efeitos prejudiciais, consequentes da agressividade, que é interna do humano. A criança ao aceitar e desenvolver as demandas morais e altruístas consegue observar o valor intrínseco dos objetos que estão fora de si mesma, colocando limite aos seus desejos pessoais, ao mesmo tempo respeitando interesses dos outros. A moralidade então

protege a la niña de sus imperfecciones, enseñándole que el mundo contiene posibilidades de perdón y de clemencia, y que es querida como una persona interesante y valiosa por sí misma. Así pues, la niña no ha de temer que su humana imperfección destruya el mundo (NUSSBAUM, 2008, p. 251- 252)⁸⁶.

Para Nussbaum (2008), a moralidade ao colocar limites na maldade da criança ajuda a impedir que essa emoção negativa venha a lhe destruir. A criança que se sente segura e protegida do dano deve renunciar aos desejos de dominar completamente o objeto, de sentir inveja ou ciúmes que a acompanham junto a esse desejo de controle. Pode-se afirmar também que a moralidade implica o uso das capacidades de reparação do sujeito, respeito pela humanidade de si, dos outros e a consideração pela condição deles estarem sujeitos a necessidades tanto de ordem fisiológica, quanto de ordem material. No que implica a essas capacidades de reparação, as emoções humanas, por possuírem caráter cognitivo, são possíveis de serem moldadas pela razão. Isso se deve ao fato de observar o outro, aquele que está alheio dos objetivos próprios, criando, assim, a possibilidade de desenvolver sentimentos de reconhecimento e respeito por ele. A imaginação narrativa permite que um sujeito se distancie de seus objetivos e projetos próprios, vindo a humanizar o outro, criando, inclusive, possibilidades de apego.

Para tal, ações como as histórias contadas para as crianças, as canções e a rima já vão produzindo um exercício para a imaginação para além do seu eu. Assim, as crianças entram no pensamento dos personagens e tentam compreendê-los, podendo, como consequência, gerar a empatia e a compaixão. A literatura possibilita ao leitor, diante da maneira de ver os personagens, prestar atenção à vida dos desamparados e isso pode modificar a maneira de ver os seres humanos na vida real. A literatura está associada com as emoções, de modo que os leitores de romances, bem como os espectadores de obras dramáticas, encontram nessas obras

⁸⁶ “Protege a criança de suas imperfeições, ensinando-a que o mundo possui possibilidades de perdão e clemência, e que é querida como uma pessoa interessante e valiosa por si mesmo. Assim, pois, a criança não há de temer que sua humana imperfeição destrua o mundo” (NUSSBAUM, 2008, p. 251- 252, tradução nossa).

um caminho para o medo, angústia, piedade, cólera, alegria, deleite e amor apaixonado. A experiência da leitura é uma atividade moral em si mesma, uma forma de avaliação na correção dos juízos e das respostas ou reações na vida real dos sujeitos. A literatura permite que eles se libertem de prejuízos de sua vida real, forçando a renovar sua percepção sobre as coisas. Ela cumpre, neste sentido, um papel imprescindível, pois permite que o sujeito tenha a disposição modelos alternativos, com os quais pode espelhar e criar princípios para suas posteriores atitudes, o que faz o sujeito exercitar a formulação de juízos morais.

A imaginação literária também é um ingrediente essencial para uma postura ética, pois possibilita ao leitor interessar-se pelo bem-estar de pessoas cujas vidas estão distantes da sua. Ela proporciona que o sujeito crie hábitos, de forma a educá-los e essa atitude é necessária para vida democrática, que tem, como objetivo, cultivar a emoção, com o fim de tratar os outros com maior justiça e tomar melhores decisões morais. A imaginação literária possibilita o desenvolvimento de uma compreensão profunda da experiência do outro. De outra forma, tal nível de compreensão “é muito difícil alcançar na vida quotidiana, sobretudo num mundo em que qualquer encontro é dificultado pelas gigantescas divisões que nele foram criadas” (NUSSBAUM, 2014, p. 81).

Todas as narrativas, sejam encontradas nos jogos, na literatura ou nas artes, são importantes para a educabilidade das emoções, especialmente porque oportunizam um conteúdo que tem a capacidade de confrontar os horizontes das expectativas dos sujeitos com um processo de reflexão. Para o exercício da autorreflexão, é necessário que haja uma confrontação dos próprios pontos de vista dos sujeitos com os dos outros, sobretudo, no que concerne ao respeito por suas diferenças, ou seja, presume-se a capacidade de autoexame. No que se refere ainda à autorreflexão, esta permite, de certa forma, que um objeto passe a ser novo, modificado e provoca avaliações dos próprios desejos do sujeito, transformando-os em diferentes objetos de desejos, havendo, assim, sempre um lugar para uma reavaliação. O processo de autorreflexão viabiliza um espaço para o desenvolvimento do cultivo de si, o que favorece - a educabilidade das emoções, especialmente por fortalecer as faculdades do pensamento.

Quando o sujeito deixa de realizar um exame de si sobre suas ações, virtudes, limitações e emoções, entre outras questões que envolvem a complexidade humana e seu cotidiano, pode, além da própria vida, colocar em risco o futuro da humanidade. Ele pode, pois, projetar atitudes narcísicas e de repugnância projetiva aos demais, agindo com domínio e estima com as minorias, ao contrário de promover objetivos que poderiam propiciar a igualdade e uma educação com um viés democrático. Uma educação para liberdade e para o desenvolvimento

da democracia implica a capacidade de autocrítica pelos sujeitos, de analisar se aquilo que estão a ouvir ou a ler constitui um raciocínio consistente e correto. Tal educação deve ocupar-se, em primeiro lugar, da criança e ter como principal objetivo o desenvolvimento da sua liberdade, no âmbito do seu próprio contexto social.

Nussbaum (2005) compreende que uma ampliação na educação democrática refere-se a contemplar as mulheres, os negros e os pobres, já que todos os sujeitos são seres que possuem dignidade, merecedores de respeito e atenção. Para a autora, é de fundamental importância existir uma democracia que seja reflexiva e ao mesmo tempo deliberante, diferente de um mundo mercantil rodeado por grupos que buscam apenas seus interesses com base na competitividade e no lucro. É necessário existir cidadãos com capacidade crítica e de argumentação, capacidades de cunho fundamental para o desenvolvimento de uma liberdade cívica. Neste sentido, a autora alerta:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos capaces con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (NUSSBAUM, 2010, p. 20)⁸⁷.

Diante da ambição desmedida dos sistemas econômicos, os sistemas nacionais de ensino estão cada vez mais diminuindo as humanidades, o que coloca em risco o futuro das democracias, de modo que ao invés de haver a formação de sujeitos reflexivos, com capacidade crítica, estão preocupados em formar máquinas utilitárias, supondo o mito de que somente o progresso científico conforma o progresso das sociedades. Contudo, o progresso social não é proporcional ao crescimento econômico. Nussbaum descreve que a mente econômica é cega:

⁸⁷ “Sedentos de dinheiro, os estados nacionais e seus sistemas de educação estão se destacando sem perceber certas atitudes que são necessárias para manter viva a democracia. Se esta tendência se prolonga, as nações de todo o mundo em breve produzirão gerações inteiras de máquinas utilitárias, em lugar de cidadãos plenos com a capacidade de pensar por si mesmos, de possuir um olhar crítico sobre as tradições e compreender a importância das conquistas e dos sofrimentos alheios. O futuro da democracia no mundo todo está por um fio” (NUSSBAUM, 2010, p. 20, tradução nossa).

[...] a la riqueza cualitativa del mundo perceptible, a la individualidad de las personas, a sus honduras interiores, a sus esperanzas, amores y temores; ciega a lo que es vivir una vida humana y tratar de infundirle sentido humano. Ciega, ante todo, al hecho de que la vida humana es algo misterioso y extremadamente complejo, algo que exige ser abordado con facultades mentales y recursos lingüísticos que sean adecuados para la expresión de esa complejidad. En nombre de la ciencia se renuncia a un asombro esclarecedor e inspirador de una ciencia más profunda. En nombre del afán de tomar en serio el dolor de cada persona - la motivación más noble en los orígenes del utilitarismo - tenemos una visión que no puede sondear el dolor ajeno en su contexto social ni verlo como el dolor de un individuo (1997, p. 54-55)⁸⁸.

De fato, a mente econômica, quando reduzida apenas a sua própria lógica, é cega às questões que são ligadas ao mundo educacional, às complexidades que envolvem o cultivo da existência, das emoções e da humanidade inerente à condição humana. Um cidadão educado é alguém que aprende a amar e imaginar, porém, com o padrão mercadológico, é possível que se continue produzindo cidadãos estreitos de mente, com dificuldades para entender aqueles que possuem vivências diferentes das suas. Para Nussbaum, a mentalidade econômica

[...] no tiene reparos en encarar la vida de los seres humanos como un problema matemático relativamente elemental que tiene una solución definida, ignorando el misterio y la complejidad de cada vida, en su intriga y dolor frente a sus elecciones, sus enmarañados amores, sus intentos de enfrentar el enigmático y sobrecogedor hecho de la propia mortalidad. La desaprensiva mentalidad calculadora juega con la superficie de estas vidas como si no necesitara mirar en su interior, como si pudiera “decidir todos sus destinos en una pizarra” (1997, p. 50)⁸⁹.

A autora (1997) evidencia que a mentalidade econômica não pode entender a vida humana como um problema matemático, que possui uma única solução, não havendo consideração pela diversidade e complexidade da existência humana. Ocorre que, na lógica educacional mercantil, as coisas que realmente importam são aquelas que preparam para uma carreira profissional, enquanto as questões que deveriam ser tratadas com tempo - no que

⁸⁸ “A riqueza qualitativa do mundo perceptível, a individualidade das pessoas, as suas profundezas interiores, as suas esperanças, amores e temores; cega ao que é viver uma vida humana e tratar de infundir-lhe o sentido humano. Cega, antes de tudo, ao fato de que a vida humana é algo misterioso e extremamente complexo, algo que exige ser abordado com facultades mentais e recursos linguísticos que sejam adequados para a expressão dessa complexidade. Em nome da ciência, se renuncia um assombro esclarecedor e inspirador de uma ciência mais profunda. Em nome da ânsia de tomar a sério a dor de cada pessoa - a motivação mais nobre nas origens do utilitarismo -, temos uma visão que não pode sondar a dor alheia em seu contexto social nem ver a dor de um indivíduo” (NUSSBAUM, 1997, p. 54-55, tradução nossa).

⁸⁹ “Não tem escrúpulos ao encarar a vida dos seres humanos como um problema matemático relativamente elementar que tem uma solução definida, ignorando o mistério e a complexidade de cada vida, em sua intriga e dor diante de suas escolhas, em seus amores emaranhados, suas tentativas de enfrentar o fato enigmático e surpreendente da própria mortalidade. A mentalidade calculista inescrupulosa brinca com a superfície dessas vidas como se não precisasse olhar em seu interior, como se pudesse ‘decidir todos os seus destinos em um quadro negro’ ” (NUSSBAUM, 1997, p. 50, tradução nossa).

concerne a ser uma vida plena de significados, no que implica o repertório emocional de um sujeito - acabam por nem serem abordadas.

Tendo em vista a tendência mercadológica que pressiona a educação em nível mundial, Dalbosco (2015) considera que a educação superior, por exemplo, poderá formar uma geração bem-sucedida economicamente, porém não formará cidadãos democráticos, aptos para exercerem a cidadania, o que conduzirá que sejam indiferentes à diversidade cultural e ao respeito pelo outro. Para Nussbaum, se as tendências mercadológicas continuarem a prolongar-se, corre o risco de termos “naciones enteras compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada” (2010, p. 187- 188)⁹⁰.

Uma educação voltada somente para aspectos científicos e tecnológicos não permite que as futuras gerações possam estudar dimensões mais amplas da cultura que contemplam aspectos artísticos, literários, pedagógicos e filosóficos, ou seja, não desenvolve a imaginação narrativa. Um sujeito quando é educado essencialmente com determinados textos de economia não consegue desenvolver a capacidade de pensar nos trabalhadores ou até mesmo nos outros como seres humanos que são plenos, com uma história singular a ser contada. Tagore (1917), citado por Nussbaum, descreve que a história chegou a uma fase em que

o homem moral, o homem completo, mais e mais cede o lugar, quase sem saber, para o homem comercial, o homem dos propósitos limitados. Este processo, auxiliado pelos maravilhosos progressos da ciência, está assumindo proporções gigantescas e poderosas, causando um desequilíbrio da balança moral do homem, obscurecendo o seu lado humano sob a sombra de uma organização sem alma (2009, p. 1).

Nussbaum (2009), neste sentido, não nega a importância de uma boa qualificação científica e técnica, porém se preocupa com outras habilidades que estão sendo deixadas de lado, as quais são imprescindíveis para a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura digna que tenha os princípios de uma cidadania mundial e esteja associada com as humanidades e as artes. Até porque a formação científica pouco traz respostas no que concerne a desenvolver nos sujeitos os sentimentos que trazem a interdependência ou a consciência sobre o destino comum que lhe pertence.

Nussbaum (2010) alerta para o risco de formar-se gerações inteiras como se fossem máquinas utilitárias, deixando de lado um dos objetivos fundamentais da educação, que seria

⁹⁰ “Nações inteiras compostas por pessoas com formação técnica, porém sem a menor capacidade de criticar a autoridade, ou seja, nações inteiras de geradores de renda com a imaginação atrofiada” (NUSSBAUM, 2010, p. 187- 188, tradução nossa).

formar cidadãos com capacidades de pensar por si mesmos, de examinar criticamente seus costumes e sua tradição. A educação para a renda vem produzindo nos sujeitos uma ganância cega, uma passividade em suas ações que está colocando em risco a vida da democracia e do planeta, bem como impedindo a criação de uma cultura mundial digna. Na concepção de Nussbaum (2010), as artes e as humanidades são consideradas, pela maioria dos governantes, como ornamentos inúteis, desconsiderando que elas são as que desenvolvem a capacidade crítica e imaginativa nos sujeitos que compõem o núcleo de sua existência.

O cultivo das emoções deve ser desenvolvido também a partir das relações dos sujeitos com os outros, especialmente pela importância que o outro sujeito traz ao repertório emocional próprio, já que, diante de sua vulnerabilidade, depende dos demais. Essa capacidade remete ao exercício da democracia, a qual necessita ser cultivada, pois é junto com os outros seres humanos que o sujeito se torna autoconsciente e desenvolve a capacidade de autoavaliar-se. Afinal, uma avaliação maior do sujeito depende das relações que ele estabelece com os demais, sendo a imaginação narrativa e seus elementos constitutivos de ordem compassiva indispensáveis para a solidariedade social e para possibilitar que todos tenham acesso às capacidades que são fundamentais para uma vida digna.

O cultivo ou educabilidade das emoções poderia ser uma alternativa para corrigir alguns dos comportamentos antissociais, de modo a preparar os educandos a disporem de habilidades sociais no que tange a fazer amigos, estabelecer relações saudáveis e participar como cidadãos da democracia, o que possibilitaria haver uma motivação para aprender e cooperar, desenvolvendo a capacidade de diálogo. Tal educabilidade não é realizada somente pela escola, pois ela é apenas um dos fatores que pode influenciar a mente e o coração das crianças durante seu desenvolvimento. A superação da onipotência e do narcisismo infantil e, pois, o interesse pelo outro devem ser, muito mais desenvolvidos pela família, de modo que a escola venha a demonstrar a importância do respeito pela cultura entre os pares. A escola pode desenvolver a possibilidade que o educando veja o mundo na perspectiva dos outros, daqueles que a sociedade considera objetos ou seres inferiores. Ela pode demonstrar que a fragilidade e a onipotência humana não são motivos de vergonha, mas que necessitar dos demais é digno de um homem. O sujeito ao sentir necessidades ou o sentimento de incompletude pode compreender que isso pode trazer o desenvolvimento da cooperação e da reciprocidade.

A escola também pode contribuir para que a criança sinta interesse pelos demais e elimine a tendência existente em aleijar as minorias por considerá-las inferiores ou contaminantes. É preciso que a escola desenvolva o ensino de conteúdos reais e concretos sobre outros grupos raciais, religiosos e sexuais, sobre sujeitos com capacidades diferentes, com

objetivo de contradizer os estereótipos e a repugnância projetiva, fomentando na criança um agente que é responsável por seus atos, assim como a coragem para manifestar que necessita dos demais. O sujeito que vive o mito da perfeição traz consigo a vergonha já que não consegue ter controle do seu redor, nem mesmo de seu próprio corpo. Isso se deve ao fato de que “la vergüenza es una respuesta casi universal ante la impotencia humana, se torna mucho más intensa en las personas criadas bajo el mito del control absoluto, en lugar del ideal de la interdependencia y la ayuda mutua” (NUSSBAUM, 2010, p. 67)⁹¹. A criança deve aprender a captar a experiência da debilidade humana⁹², suas diferentes versões em uma variedade de circunstâncias sociais, em que necessita dos outros e da ajuda deles, isso a faz genuinamente humana.

Porém, será impossível desenvolver o interesse pelo outro, se a inveja e o narcisismo estiverem a combater o respeito e o amor que reside na alma do sujeito. As sociedades contemporâneas, com o ideal do lucro, estão impulsionando a violência e a desumanização, ao invés de desenvolver cidadãos que buscam pelos sentimentos de igualdade e de respeito:

Se o verdadeiro choque de civilizações é, como creio, um conflito no interior de cada alma, com a cobiça e o narcisismo se opondo ao respeito e ao amor, todas as sociedades modernas estão no caminho de rapidamente perderem a batalha, uma vez que alimentam as forças que levam à violência e à desumanização e falham em alimentar as forças que levam à cultura da igualdade e do respeito (NUSSBAUM, 2009, p.25).

Se as emoções forem tratadas como forças cegas e deixadas por si mesmas, elas conduzirão os sujeitos para um egoísmo indestrutível, para um ódio destruturador, que os impossibilitará de terem o convívio com o outro, não sendo suficientes para desenvolver os elementos democráticos, solidários e o amor pelo próximo. Eis a importância da imaginação narrativa como uma força formativa das emoções. Cabe salientar que sem a possibilidade do cultivo da imaginação narrativa na esfera educacional, o desenvolvimento emocional dos sujeitos permanecerá limitado no que concerne olhar para seu mundo interior e para o mundo do outro.

Em suma, a imaginação narrativa é uma capacidade cultivada através de aspectos cognitivos, afetivos, éticos e estéticos, que são indispensáveis para a solidariedade social e para

⁹¹ “A vergonha é uma resposta quase universal diante da impotência humana, se torna muito mais intensa nas pessoas criadas sob o mito do controle absoluto, em lugar do ideal da interdependência e da ajuda mútua” (NUSSBAUM, 2010, p. 67, tradução nossa).

⁹² “Na teoria da educação de Rousseau, a aprendizagem sobre a debilidade básica do ser humano é um elemento central, pois somente o reconhecimento dessa debilidade nos permite transformarmos em seres sociais e, portanto, formar a humanidade” (NUSSBAUM, 2010, p. 60, tradução nossa).

a educabilidade das emoções. Somente a ciência e a técnica - consideradas cruciais para o desenvolvimento da competição e do lucro nas nações- não permitem trazer tal contribuição para a formação humana. Até mesmo porque a imaginação narrativa implica desenvolver os elementos fundamentais para uma sociedade democrática, para o exercício da compaixão, para o colocar-se no lugar do outro e, conseqüentemente, para a formação humana. Muito embora a imaginação narrativa não sirva para nutrir um amor de mercado, ela possibilita desenvolver um mundo que vale a pena ser vivido, que busca o cultivo da sensibilidade humana, pelo ser, não pelo o que confere o ter, a ver a si e ao outro com olhos interiores, com os olhos do coração, da compaixão, como seres que merecem ter suas emoções lapidadas e educadas para desenvolverem mais plenamente a sua humanidade. Para concluir, acredita-se que *assim, possa desenvolver-se um amor compassivo, uma imaginação que não aceita fronteiras, que, como a primavera, não escolhe um jardim; um amor por uma arte que não se pode lucrar; um amor que é; um remédio para a alma, à dor; pelo mais injustiçado, pelo mais sofredor, pela humanidade - um amor para educar as emoções que se dá pela arte de imaginar, que permite o desenvolvimento humano, ou seja, se formar.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, procurou-se defender que, entre os três pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, a imaginação narrativa ocupa um lugar central em relação à educação das emoções dos sujeitos sob um prisma formativo. Esta tese foi ancorada em três capítulos: “Exame de si e cidadania mundial”, “A imaginação narrativa” e “A imaginação narrativa e a educabilidade das emoções”. Conforme destacou-se, no primeiro capítulo, o exame de si possui uma fundamentação baseada na filosofia socrática. Nesse pilar, argumentou-se sobre a importância de os sujeitos desenvolverem a capacidade de pensar por si mesmos, sem que seus argumentos venham a ser sustentados por alguma autoridade ou determinadas crenças. Mostrou-se que, para esse propósito, é necessário o desenvolvimento de uma educação, em que se libertem da mente os hábitos e os costumes petrificados, formando, assim, sujeitos críticos e sensíveis.

Já a cidadania mundial, abordada também no primeiro capítulo, trouxe a concepção do que implica ser cidadão, de modo que todos devem sentir interesse pelo mundo como um todo e não somente para as questões que estão direcionadas a si ou a seu local de pertença. O pilar da cidadania mundial evidenciou a importância de os sujeitos perceberem que possuem uma igualdade em valor, devendo se dar conta das suas potencialidades e vulnerabilidades na relação com os outros. Neste sentido, procurou-se indicar que o sujeito, ao perspectivar-se como cidadão do mundo, deve compreender os sofrimentos e as ameaças que afetam a todos sem distinção de gênero, raça ou nação, compartilhando objetivos comuns, em especial os que se referem aos direitos para uma vida digna.

Tendo em vista que tais pilares são fundamentais para a formação humana, porém não são suficientes, o terceiro pilar da Pedagogia Socrática de Nussbaum, que concerne à imaginação narrativa, além de envolver as capacidades já explicitadas anteriormente, traz o desenvolvimento da capacidade do sujeito de colocar-se no lugar do outro. Por esse motivo, no segundo capítulo, descreveu-se o conceito de imaginação narrativa, juntamente com os elementos que possibilitam o seu cultivo, entre eles, o jogo imaginativo, a literatura e as artes. Tais elementos proporcionam o fortalecimento dos recursos emocionais do sujeito, o desenvolvimento dos olhos interiores, o que implica compreender o seu mundo interior e, conseqüentemente, o mundo dos outros. Neste sentido, a concepção de jogo imaginativo, apropriada de Winnicott por Nussbaum, revelou-se importante ao possibilitar à criança sair de um estágio narcísico e poder estabelecer relações saudáveis com os seus semelhantes. Dentre

os elementos que propiciam o cultivo da imaginação narrativa, indicou-se também o papel da literatura, já que determinadas obras - quando selecionadas sob um prisma ético - contemplam um elenco de categorias morais e políticas que podem influenciar as atitudes do sujeito e, conseqüentemente, imaginar estar no lugar dos personagens, ou seja, dos outros. Já as artes, entre elas, a música, implicam o desenvolvimento de um olhar sensível para si e para os outros. Viu-se também que as artes são consideradas fundamentais para fortalecer os recursos emocionais, no sentido que possibilitam aos sujeitos expressá-los, permitindo um autodescobrimento de si e um descobrimento dos demais.

No último capítulo, apresentou-se a relação da imaginação narrativa com a educabilidade das emoções sob um prisma formativo. Inicialmente, foi abordada a teoria cognitivo - avaliadora das emoções, evidenciando as emoções na relação do sujeito com um objeto, em que são emitidos juízos de valor de acordo com o que o sujeito considera ser interessante para seu bem viver, o que implica a sua concepção de eudaimonia. Esses juízos de valor podem ser avaliados e remodelados, especialmente pelo desenvolvimento da imaginação narrativa, o que, como consequência, possibilita educar as emoções.

Procurou-se fundamentalmente através deste trabalho defender a tese que, entre os três pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, a imaginação narrativa ocupa um lugar central relativamente à educabilidade das emoções dos sujeitos. Esse lugar resulta do fato que a imaginação narrativa possibilita uma dimensão formativa mais ampla do humano na medida em que permite o desenvolvimento da autorreflexão, da compaixão, da percepção de si, do respeito pelas diferenças e do colocar-se no lugar do outro – o ponto de vista moral.

Com base neste estudo, considera-se que se abram perspectivas para a escola, podendo extrair indicativos no que concerne a pensar em uma formação com a presença de um ethos democrático, das artes e, conseqüentemente, no cultivo da imaginação narrativa, o que possibilitaria a educabilidade das emoções de seus alunos. A imaginação narrativa ao ser desenvolvida nas instituições pode proporcionar a formação de sociedades mais justas e, neste sentido, as escolas deveriam promover, ainda mais, o contato de seus alunos com jogos, artes, literatura, história, o conhecimento de outras culturas e línguas. Tal ensino, voltado para as humanidades, permitiria a seus alunos condições para examinarem criticamente as convenções socialmente estabelecidas e os conflitos que terão em sua vida, assim como instigar a pensarem por si mesmos, como autores de suas escolhas.

A perspectiva aberta pela educabilidade das emoções com base na imaginação narrativa também auxiliaria a formar cidadãos concebendo os problemas do mundo como se fossem próprios e com capacidade solidária. Conseqüentemente, se desenvolveria uma inteligência

sensível, o que os faria sentir intensamente o que os rodeia, suscitando sua humanidade, logo um mundo mais humano. Deveria haver então um espaço educativo privilegiado para promover a autonomia, a capacidade crítica e reflexiva nos sujeitos, capacidades examinadas, solidárias, responsáveis e humanas, sob uma perspectiva ética e moral. A imaginação narrativa através dos jogos, da literatura e das artes, pode, dessa forma, desenvolver todas essas capacidades, as quais são previstas pelos pilares da Pedagogia Socrática e, conseqüentemente, a educabilidade das emoções, no que confere ao sentido de humanidade e à formação humana.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 9-23.

ARISTÓTELES. **Politique**. Paris: J. Vrin, 1982.

ARISTÓTELES. **Étique a Nicomaque**. Paris: J. Vrin, 1983.

ARISTÓTELES. **Política**. Madrid: Alianza, 1991.

BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaios sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BLASCO, M. G. **La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones En la vida pública**. 2014. Tese de doutorado (Programa de Doctorado en Ética y Democracia) – Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidade de Valência, Valência, 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/71032359.pdf>>. Acesso: 03 mai. 2019.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 127-149, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a07v14n1.pdf>>. Acesso: 06 mai.19.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CAMPS, V. **El gobierno de las emociones**. Barcelona: Herder Editorial, 2012.

CENCI, A. V.; CASAGRANDA, E. A. A educação para a democracia entre a vulnerabilidade e a autossuficiência humana. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 3, p. 478-495, 2016. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4089>>. Acesso: 06 ago. 2019.

CORDEIRO, L. C. X. O cultivo da Imaginação em Martha Nussbaum: uma conexão entre a literatura e a educação. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **Anais [...]**. Curitiba/ Paraná: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/eixo12_LILIANCL%33%81UDIA-XAVIER-CORDEIRO.pdf>. Acesso: 06 ago. 2019.

COSTA, M. N. Os desafios da Humanidade na perspectiva de Gênero: Diálogo com Glover e Nussbaum. **Peri: revista de Filosofia**, Florianópolis, v.10, n.02, p. 19-35, 2018. Disponível em: <<http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/3437>>. Acesso: 12 ago. 2019.

DALBOSCO, C. A. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, L. M. P. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 41-66.

DALBOSCO, C.A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00123.pdf>>. Acesso: 09 ago. 2019.

DALBOSCO, C. A. Filosofia da Educação e formação do sujeito pesquisador: alguns aportes hermenêuticos. In: 38ª Reunião da Anped Nacional, 2017, São Luís, Maranhão. **Anais [...]**. São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT17_550.pdf>. Acesso: 20 jun. 2020.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAUNE, C. El método socrático y su aplicación pedagógica contemporânea. **Bajo palabra: Revista de Filosofía**, v.2, n. 7, p. 441-452, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3941748>>. Acesso: 08 ago. 2019.

FRANKLIN, K. Martha Nussbaum: o enfoque das capacidades em discussão. In: CUNHA, I.F.; ARENHART, J.R.B.; MORTARI, C.A. (Orgs.). **Justiça e Democracia: Discussões do X Simpósio Internacional Principia**. Florianópolis: Nefiponline, 2018, pp 54-70. Disponível em: <<http://www.nefipo.ufsc.br/files/2018/12/Justi%C3%A7a-e-democracia.pdf#page=55>>. Acesso: 10 ago. 19.

GIL, M. El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la Educación Moral e Política. **Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica**, v.72, n. 274, p.1141-1156, 2016. Disponível em: <<https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/7703>>. Acesso: 10 ago. 19.

GLOVER, J. **Humanity: a moral History of the Twentieth Century**. Londres: Yale University press, 2001.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

LATERMAN, I. Imaginação e ciência: para além da linguagem literal na comunicação do conhecimento. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas **Anais[...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARCON, T. Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 264-286, 2015. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5570>>. Acesso: 18 maio 19.

MODZELEWSKI, H. **La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático**. 2012. Tese de doutorado (Programa de Doctorado en Ética y Democracia) – Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidade de Valência, Valência, 2012. Disponível em: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/26284>>. Acesso: 12 jan. 2020.

MODZELEWSKI, H. La educabilidad de las emociones a través del concepto de autorreflexión. In: IX Jornadas de Investigación em Filosofía, 2013, La Plata. **Anais [...]**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía, 2013. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2925/ev.2925.pdf>. Acesso: 18 mai. 19.

MÜHL, E. H. KOHLS, R. C. O sentido de uma vida examinada: a importância da pedagogia socrática na educação contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 862-881, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24708>>. Acesso: 05 ago. 2019.

NEITZEL, O.; SANTOS, C. A educabilidade das emoções: implicações éticas e políticas. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 11, n.1, p. 29-43, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/10346>>. Acesso: 06 ago. 2019.

NUSSBAUM, M. **La fragilidad del bien: fortuna y ética em la tragedia y la filosofía griega**. Madri: Visor, 1995.

NUSSBAUM, M. **Justicia Poetica: La imaginación literaria y la vida pública**. Santiago de Chile: Andres Bello, 1997.

NUSSBAUM, M. **Los límites del patriotismo**. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial. Barcelona: Paidós, 1999.

NUSSBAUM, M. **La terapia del deseo: teoría y práctica em la ética helenística**. Barcelona: Paidós, 2003.

NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma em la educación liberal**. Trad. Juana Pailaya. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona: España. 2005.

NUSSBAUM, M. **El ocultamiento de lo humano:** repugnancia, vergüenza y ley. Tradução Gabriel Zadunaisky. 1 ed. Buenos Aires: Katz, 2006.

NUSSBAUM, M. **Las fronteras de la justicia:** consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós, 2007.

NUSSBAUM, M. **Paisajes del pensamiento:** La inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós, 2008.

NUSSBAUM, M. Educação para o lucro, Educação para a Liberdade. **Revista Redescições:** Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana, Rio de Janeiro, Ano I, v.1, n.1, p. 1-27, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescicoes/article/view/14390/9627>>. Acesso: 08 ago. 2019.

NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro:** Por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução de María Victoria Rodil. Buenos Aires/Madrid: Katz, 2010.

NUSSBAUM, M. Compassion: human and animal. In: DAVIS, N. A.; KESHEN, R.; MCMAHAN, J. (Orgs.). **Ethics and Humanity:** Themes from the Philosophy of Jonathan Glover. Oxford: Oxford University Press, 2010 a.

NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad:** una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. **Crear Capacidades:** propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 2012 a.

NUSSBAUM, M. **Fronteiras da Justiça:** Deficiência, Nacionalidade, Pertencimento à espécie. Tradução de Suzana de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, M. **Educação e Justiça Social.** Tradução de Graça Lami. Ramada: Portugal, 2014.

NUSSBAUM, M. **Emociones políticas.** ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Barcelona: Paidós, 2014 a.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos.** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PARRA, A. A.; HERRERA, O. C.; OSPINA, R. C.; MANRIQUE, M. H.; TORRES, D. R. Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum. **Revista Complutense de Educación,** Colombia, v. 23, n. 2, 2012, pp. 401-425. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/40035>>. Acesso: 06 ago. 2019.

PIETROCOLA, M. Curiosidade e imaginação - os caminhos do conhecimento nas ciências, nas artes e no ensino. In: CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/40276/mod_resource/content/2/imaginacao_cientificaVF_copia.pdf>. Acesso: 07 jul. 2019.

POSADA, S.A. Martha Nussbaum y la educación en humanidades. **Analecta política**, Colômbia, v. 6, n. 10, p.167-178, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5597907>>. Acesso: 12 ago. 2019.

REINA, V. G. El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una Pedagogía Socrática y Pluralista. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, Salamanca, p.45-70, 2015. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/13799>>. Acesso: 07 jul. 2019.

ROUSSEAU, J. **Émile or On Education**. New York: Basic Books, 1979 (trad. cast.: *Emilio, o De la educación*, Madrid, Alianza, 1997).

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRÍGUEZ, R. B. Martha Nussbaum: emociones, mente y cuerpo. **Thémata. Revista de Filosofía**, n.46, p.591-598, 2012. Disponível em: <<https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/432>>. Acesso: 07 set. 2019.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVESTRE, A. C. F. As emoções racionais e a realização prática do direito à luz da proposta de Martha Nussbaum- O papel das obras literárias e das emoções racionais no processo de tomada de decisão judicial. **Revista de Estudos Jurídicos**, Franca, a.15, n. 22, p.285-307, 2011. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/417>>. Acesso: 07 ago. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico**. 6. ed. Madrid: Akal, 2003.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1968.

WINNICOTT, D.W. **Playing and Reality**. Londres: Tavistock Publications, 1971.

CIP – Catalogação na Publicação

M856i Morigi, Aline Franciele
A imaginação narrativa e a educabilidade das emoções na
formação humana em Martha Nussbaum [recurso eletrônico] /
Aline Franciele Morigi. – 2020.
961 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitória Cenci.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2020.

1. Educação - Filosofia. 2. Educabilidade das emoções.
3. Imaginação narrativa. 4. Formação humana. 5. Nussbaum,
Martha, 1947-. I. Cenci, Angelo Vitória, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569