

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
UNIPLAC**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO**

**AUTODIDATAS, RECONHECIMENTO E
AUTORRECONHECIMENTO: DA IMAGINAÇÃO À
CAPACIDADE DE REALIZAÇÕES**

KAREENN CRISTINA ZANELA DIENER

LAGES, 2015

**AUTODIDATAS, RECONHECIMENTO E
AUTORRECONHECIMENTO: DA IMAGINAÇÃO À
CAPACIDADE DE REALIZAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Ana Maria Netto Machado e a coorientação da Professora Dra. Vanice dos Santos.

LAGES/SC

2015

Ficha Catalográfica

D562a	Diener, Kareenn Cristina Zanela.	Autodidatas,	da
reconhecimento e autorreconhecimento:			
imaginação à capacidade de realizações / Kareenn Cristina Zanela Diener.-- Lages (SC), 2015.			
	169f.		
	Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.		
	Orientadora: Ana Maria Netto Machado.		
	Coorientadora: Vanice dos Santos.		
estudo.		1. Autodidatismo. 2. Método de	
	3. Autorrealização. 4 Imaginação. I. Machado, Ana Maria Netto. II. Santos, Vanice dos. III. Título.		
			CDD 371.30281

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“Autodidatas, Reconhecimento e Autoreconhecimento: da Imaginação à
Capacidade de Realizações”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 02/03/2015.

Profª. Dra. Ana Maria Netto Machado (Orientadora) Ana Marie Machado

Profª. Dra. Vanice dos Santos (Coorientadora) Vanice dos Santos

Prof. Dr. Luiz Carlos Bombassaro (Examinador Externo - UFRGS) [Assinatura]

Profª. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez (Examinadora PPGE/UNIPLAC) [Assinatura]

Profª. Dra. Marina Patrício de Arruda (Examinadora – PPGE/UNIPLAC-Suplente) [Assinatura]

[Assinatura]
Profª. Dra. Marina Patrício de Arruda
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

[Assinatura]
Kareenn Cristina Zanela Diener
Lages, Santa Catarina, março de 2015.

Esclarecimento [<Aufklärung>] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. ***Sapere aude!***

Immanuel Kant

AGRADECIMENTOS

À imaginação pela dádiva da síntese.

À professora Dra. Ana Maria Netto Machado por sua orientação neste trabalho. E, principalmente pela oportunidade proporcionada de pesquisar e compreender esta importante temática.

À professora Dra. Vanice dos Santos por sua coorientação e seu aporte intelectual em matérias da filosofia.

Ao professor Dr. Luiz Carlos Bombassaro, às professora Dra. Carmem Lúcia Fornari Diez e Profa. Dra. Marina Patricio de Arruda, membros da banca examinadora, pela disposição de leitura e contribuições ao trabalho.

Aos colegas e turma de mestrado 2013 por sua solidariedade e compreensão do valor da amizade.

A todos que contribuíram de alguma maneira nesta caminhada.

A meu esposo por seu auxílio incondicional.

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a construção e a promoção do autodidata, bem como, refletir sobre os diferentes processos que permitem compreender a imaginação, o respeito e a autonomia como pontos de união ou elos que ligam o conhecimento de si mesmo ao fazer humano. Em um primeiro momento, apresentamos conceitos de alguns autores que contribuíram para a compreensão dos termos concernentes ao autodidata. A partir destes, algumas definições são examinadas, sobretudo, quanto a aspectos de oposição entre o ensinar e ser instruído. Em um segundo momento, trazemos as teorias da inteligência com teóricos contemporâneos como Renzulli (1986), Gardner (1995) e Sternberg (2006), abordando as relações entre a inteligência e a criatividade e também o vínculo entre cultura e inteligência. Da hermenêutica de Paul Ricoeur (2006a) e sua obra “O si mesmo como outro” vem à compreensão da ligação entre os processos que envolvem autodidatismo e reconhecimento, como fonte para a realização do humano. Na sequência a temática do ato humano converge para o ponto de ligação que se faz presente na estrutura da imaginação e sua participação ativa na constituição do sujeito capaz, vista como a célula inicial do fazer humano. A imaginação também se apresenta no pensamento do filósofo Immanuel Kant (2001) como esquema que propicia a construção do entendimento. Ser autodidata pressupõe autonomia e é a partir de Kant (1996, 2003) que refletimos o que significa pensar a autolegislação, a educação, a moral e a ética. Por meio do pensamento de Richard Sennett (2003) analisamos o respeito, a vergonha, a humilhação, a autonomia e a reciprocidade, associadas às noções de justiça. De cunho bibliográfico, esta pesquisa seguiu o método fenomenológico-hermenêutico, na vertente francesa de Paul Ricoeur para os temas relativos à compreensão do fazer humano, ao reconhecimento e à imaginação. E, foi justamente no tratamento dado por Ricoeur ao reconhecimento, à imaginação e ao amor a “si-mesmo e ao outro”

como reciprocidade, que encontramos o ponto-chave para a compreensão dos processos de autorreconhecimento ligados ao atuar, no sentido da realização e da concretização. Conhecer o processo que transforma o humano parece permitir trabalhar na direção de ultrapassar o homem capaz como promessa, a fim de atingir seus intentos. Este trabalho poderá contribuir para os educadores imaginarem formas de incentivar a autonomia e a emancipação de seus alunos, por meio do reconhecimento que está ao seu alcance, caminhando assim, para a concretização desses tão almejados objetivos da Educação.

Palavras-chave: Autodidata. Conhecimento. Autonomia. Imaginação. Realizações.

ABSTRACT

This research aims to increase knowledge of the construction and promotion on the autodidacts, as well as reflect on the different processes that allow us to understand the imagination, the respect and autonomy as connection points or links that connect the knowledge of himself with human doing. At first moment, we present concepts of some authors that contributed to the understanding of the terms concerning the autodidact. From these, some definitions are examined, especially the opposition the aspects between teach and be instructed. In a second moment we bring the theories of intelligence with contemporary theorists as Renzulli (1986), Gardner (1995) and Sternberg (2006), addressing the relationship between intelligence and creativity and also the link between culture and intelligence. Of the Hermeneutics of Paul Ricoeur (2006a) and his work "Oneself as Another" comes to understanding the connection between the processes involving the autodidacticism and recognition, as source for the realization of the human. Following on the theme of human act converges to the connection point which is present in the imagination structure and its active participation in the constitution of the subject capable, seen as the starting cell of the doing human. Imagination is also present in the thought of the philosopher Immanuel Kant (2001) as a scheme that promotes the construction of the understanding. Being autodidact presupposes autonomy and is from Kant (1996, 2003) that we reflect what it means to think of self-legislation, education, morals and ethics. Through thinking of Richard Sennett (2003) we analyzed the respect, shame, humiliation, autonomy and reciprocity, associated with notions of justice. Of bibliographic nature, this research followed the phenomenological-hermeneutical method in the French current of Paul Ricoeur for themes related to the understanding of human making, recognition and imagination. And it was precisely in the treatment given by Ricoeur recognition the imagination and the love the "yourself as another" as reciprocity, that we found the

key point to understand the processes of self-recognition linked to the act, towards the realization and concretion. Know the process that transforms the human seems to work towards overcoming the man who as a promise, in order to achieve their intentions. This work can help educators imagine ways to encourage autonomy and emancipation of their students, by means the recognizing that is within your reach, walking to achieve these objectives desired of Education.

Keywords: Autodidatc. Knowledge. Autonomy. Imagination. Achievements.

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
INTRODUÇÃO.....	17
1. RASTREANDO CONCEITOS PARA COMPREENDER O AUTODIDATA.....	26
1.1 ETIMOLOGIA E NOMENCLATURA ASSOCIADAS.....	27
1.2 TEORIAS DA INTELIGÊNCIA.....	36
1.3 IMAGINAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO COGNITIVO.....	44
2. ENCONTRO COM O HERMENEUTA PAUL RICOEUR.....	49
2.1 RECONHECIMENTO: NOÇÃO-CHAVE PARA COMPREENDER O AUTODIDATA.....	50
2.2 A IMAGINAÇÃO COMO “ABERTURA”	86
3. OUTROS ENCONTROS.....	108
3.1 APROXIMAÇÃO À CLÁSSICA NOÇÃO DE AUTONOMIA EM KANT.....	109
3.2 O ENCONTRO COM RICHARD SENNETT: EXPLORAÇÃO DOS CONCEITOS DE LIBERDADE, RESPEITO E RECIPROCIDADE.....	116
4. EXERCÍCIOS DE DIÁLOGO E ARGUMENTAÇÃO ENTRE RICOEUR, SENNETT e KANT PARA ELABORAÇÃO DA NOÇÃO DE AUTODIDATA.....	124
5. COMO PODEMOS COMPREENDER E PROMOVER O AUTODIDATISMO?.....	140

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A - Categorias do tema proposto, autores e obras.....	167

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa nasceu inicialmente do desejo de aprofundar os conhecimentos sobre o autodidatismo, de tecer um melhor entendimento das questões envolvidas no que é ser autodidata. Desde o início ficou acordado entre orientadoras e orientanda que se trataria de uma pesquisa bibliográfica, sem incursão em campo empírico.

Começamos com as buscas bibliográficas, feitas de forma sistematizada em diferentes bancos de dados disponibilizados na *Web*. Feito o levantamento dos artigos, teses e dissertações disponíveis, começamos a leitura do material, organizando os achados em diferentes categorias¹ (Apêndice A e B), que permitiram um panorama das temáticas associadas ao foco da pesquisa, ao sujeito autodidata, de como este tema estava sendo estudado e abordado.

De nosso levantamento pudemos perceber que os termos autodidata e o autodidatismo propriamente ditos são pouco explorados, sendo escassas as pesquisas específicas sobre a temática. Em sua maioria tratam do entendimento de como os professores podem reconhecer certas características no estudante com altas habilidades e propensão ao autodirigir seus estudos ou versam sobre as políticas públicas de atenção imediata a crianças e adolescentes “diagnosticados” com altas habilidades,

¹“Autodidatismo - Autodidaxia”, “Autodirigido”, “Altas Habilidades - Superdotação”, “Autonomia - Escola”, Ricoeur - Reconhecimento pesquisadas nos Bancos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), CAPES PERIÓDICOS (portal periódicos da CAPES), SCIELO (Scientific Eletronic Library Online).

onde o tema do autodidata aparece como um entre muitos outros atributos de determinadas pessoas.

Ao longo do percurso nos deparamos com interessantes ligações que associam a inteligência aos processos cognitivos, geradores de novas ideias, à criatividade, à autonomia e, indiretamente, com muito poucas menções específicas, ao termo autodidatismo. A pessoa produtiva que busca por si mesma o aprendizado, procurando o entendimento e a concretização de seu intuito, de sua meta é, nesses estudos, considerada, ao mesmo tempo, determinada e muito criativa.

Na medida em que avançávamos na exploração da literatura pertinente, aumentavam as interrogantes. Percebemos que esta temática envolvia processos complexos, que iam desde a compreensão de quem são esses sujeitos com pendore para o autodidatismo, até a percepção de que esta mesma disposição estava condicionada por fatores podiam propiciar ou desfavorecer o desenvolvimento deste traço ou capacidade. Algumas perguntas foram importantes no curso da pesquisa e para atingir objetivos específicos. Como estes fatores influenciam esta capacidade? Quais fatores podem interferir para solapar ou destruir as possibilidades dos indivíduos se tornarem autodidatas? Como compreender por que este minguar não acontece somente na criança, mas pode também se dar nos adultos? Como problema de pesquisa nos colocamos a seguinte indagação: de que maneira e por quais processos é possível desenvolver e promover a posição autodidata?

Foi diante desta pergunta que descobrimos as teorias de Paul Ricoeur. Sua obra é esclarecedora e indicava caminhos para prosseguir. O instigante fator que media a ação começou a mostrar-se associado ao reconhecimento do outro e de “si-mesmo”.

Poderia então, a pessoa que se reconhece em suas capacidades se tornar agente de sua ação, por meio de intrincados processos que o hermenauta Paul Ricoeur desenvolve em alguns livros de sua vasta obra²? E o ensino, seus professores, quais são as implicações com este percurso?

Para a compreensão da ligação entre a noção de reconhecimento e outros termos que começaram a se revelar como significativos para o entendimento do autodidata, trabalhados por este autor, como “atestação e ação”, foi que o filósofo Paul Ricoeur³ adquiriu centralidade na pesquisa, tornando-se importante fonte de estudos. O autor trata em diferentes obras o reconhecimento/atestação. Também aborda a ipseidade⁴

²Links para a listagem das obras de Paul Ricoeur:

<<http://pesquisa.livrariacultura.com.br/Paul+Ricoeur.html>>.

³ “Paul Ricoeur. Francês, nascido no ano de 1913, tornou-se eminente filósofo cujas principais problematizações giram em torno da hermenêutica de si. Também se preocupou com temas abrangentes que versam sobre a linguagem, a vontade, a liberdade, o mal, etc. Suas publicações incluem *Filosofia da Vontade* (1960), *A Metáfora Viva* (1975), *Tempo e Narrativa* (1983-5) e *Si mesmo como outro* (1990), *Percurso do Reconhecimento* (2006b), dentre outros inúmeros livros e textos que deixou até sua morte em 2005” (RAYNOVA, 2014). Segundo Castro (2002), “podemos distinguir três momentos na obra de Ricoeur: [...] a obra de Paul Ricoeur se desenvolve ao longo de três períodos cronológicos-temáticos específicos: o fenomenológico-antropológico, o hermenêutico e o ético-ontológico [...]” (CASTRO, 2002, p. 17). No primeiro há reflexão sobre a hermenêutica dos símbolos, no segundo há a hermenêutica dos textos e em terceiro a hermenêutica da ação (CESAR, 2002).

⁴ “Se há um ponto no qual o pensamento dos modernos marca um avanço em relação ao dos gregos no que diz respeito ao reconhecimento de si, não é principalmente no plano da temática, o do reconhecimento da responsabilidade, mas no plano da consciência reflexiva de si mesmo implicada nesse reconhecimento. Daremos um

que liga a ação humana ao reconhecimento de "si-mesmo", a uma ontologia com dimensões sociais, mediadas pela imaginação⁵. Ao trabalharmos estes temas perguntamo-nos: ser sujeito de ação (aqui entra o autodidatismo) é fruto da intervenção da imaginação?

Diante das possibilidades e também dificuldades de compreensão deste tema, esta pesquisa se reveste de interesse, tanto para pesquisadores, professores como para a sociedade – de como podemos contribuir para que pessoas se tornem protagonistas de suas ideias e ações, se tornem autodidatas.

Inscrevemos nossa investigação na fenomenologia hermenêutica, método que envolve permanecer atento aos movimentos do texto e do qual ele vai revelando. Nessa vertente interpretativa, argumentação e diálogo compõem o processo de busca do desvelamento de sentidos do texto.

Pela pesquisa de caráter fenomenológico-hermenêutico como referencial teórico-metodológico, buscou-se, primeiramente, descrever os dados relevantes e fazer a circunscrição dos estudos anteriores, para um melhor entendimento das interrogantes. As proposições levantadas e defendidas por estudos anteriores⁶

nome logo de início a esse si mesmo reflexivo, onde 'ipseidade', equivalente aos vocábulos ingleses *self* e *selfhood* [...]” (RICOEUR, 2006b, p. 105).

⁵ “A imaginação ganha contornos a partir dos estudos dos filósofos que mais influenciaram a Ricouer: Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Husserl e Sartre. Nas diversas etapas de seu pensamento desenvolve noções de imaginação. Desenvolve a temática em, O voluntário e o involuntário; Do texto a ação; O homem falível; A metáfora viva” (CASTRO, 2002).

⁶ Pesquisas em teses e dissertações encontradas /em Bancos de Teses da CAPES, CAPES PERIÓDICOS (Portal Periódico Capes), SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*).

propiciam dimensionar o desenvolvimento e delimitação do tema da pesquisa, a partir do correspondente estado da arte, compreendendo as teorias da inteligência e a imaginação enquanto processo cognitivo.

Em um segundo momento, refletiu-se sobre os problemas e as dificuldades enfrentadas pelo sujeito para se constituir como autodidata, partindo das pesquisas já realizadas, rumo à direção da compreensão do fenômeno. Apresenta-se esta dissertação como pesquisa exploratória, aberta a novos desvelamentos, que nos levaram a aprofundar a compreensão da temática.

Neste diálogo em busca da compreensão faz-se uso da hermenêutica para o entendimento dos diferentes escritos. Para Ricoeur (1990) a hermenêutica é “a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos” (1990, p. 10). Para Coltro⁷ (2000), estudioso do pensamento de Ricoeur, as interpretações hermenêuticas ligadas à fenomenologia atem-se a desvendar os sentidos perceptíveis e aparentes. Ainda que estes se apresentem nas entrelinhas do que não foi dito ou percebido ou encontre-se sob o signo da ocultação, situando-os no que o fenômeno tem de mais fundamental, nos significados, refletindo-se por meio da descrição e interpretação. Vejamos o detalhamento explicado, neste caso, por Fazenda (2000), em dois passos, a descrição e a interpretação:

1 – Descrição é considerada em Fenomenologia um caminho de aproximação do que se dá, da maneira que se dá e tal como se dá. Refere-se ao que é percebido do que se mostra (ou do fenômeno). Não se limita à enumeração

⁷ Mestre em Administração pela FEA/USP; Bacharel em Filosofia.

dos fenômenos como o positivismo, mas pressupõe alcançar a essência do fenômeno. 2 – Interpretação – “trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal... há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta” (FAZENDA, 2000, p. 63).

Trata-se, pois, do desvelar essencial do fenômeno e, como diz Japiassu (1990), “[...] de uma decodificação hermenêutica do universo dos signos [...]” (JAPIASSU, 1990, p. 18). Trata-se de compreender por meio da hermenêutica as possíveis relações que o fenômeno regional⁸ tem com os textos interpretados, para assim tornar-se mais global⁹. Fenômenos que, segundo Ricoeur (1990), “[...] devem estar subordinados a preocupações ontológicas” (RICOEUR, 1990, p. 18), onde para o sujeito “[...] compreender deixa de aparecer como um simples modo de conhecer para tornar-se uma maneira de ser e de relacionar-se com os seres e com o ser” (RICOEUR, 1990, p. 27), englobando a presença do homem no mundo.

A problemática inerente ao fenômeno é esmiuçada em sua essência; deve-se percebê-la para posteriormente levá-la à compreensão, “[...] pela redescoberta de seu princípio ontológico¹⁰ [...]”

⁸ Não global.

⁹ Que propicie um entendimento que pode ser generalizado, enquanto ontologia que envolve trocas advindas do relacionamento mútuo.

¹⁰ “‘Óntico’ puede traducirse: ‘que se refiere a los entes’ [...]. ‘Ontológico’ puede traducirse: ‘que se refiere al ser’. Según

(RICOEUR, 1990, p. 4), mediante o pressuposto que já estava ali, enquanto manifestação intrínseca da ontologia de ser no mundo, pois para ele, a fenomenologia lida com a tentativa de convergência dos discursos humanos.

Pode-se, portanto, por meio da investigação, transpor a aparência dos elementos adjacentes ao fenômeno, podendo-se conceituar que a essência da pesquisa é a compreensão do sentido do inacabamento da existência humana. E é nessa complexa existencialidade, que o ser, como ente ontológico, busca por meio da autonomia e do autodidatismo a realização do humano.

Na seqüência do trabalho, recorremos ao clássico Immanuel Kant¹¹ (2003) para buscar fundamento sobre o

Heidegger (Cfr. Sein und Zeit, sobre todo §§ 3, 4, 10, 77), 'la descripción del ente intramundano (des innerweltlichen Seienden) es óptica; la interpretación del ser de este ente (des seins diesen Seienden) es ontológica' (FERRATER MORA, 1964, p. 320).

Segundo Catro (2002) “Ontológico, na medida em que Ricoeur o que pergunta é pelo Ser. Pelo ser desse Eu que pensa, que conhece, que age, que sente, numa palavra, que vive e vai sendo” [...] (CASTRO, 2002, p. 15)

¹¹ “Kant, Immanuel (1724-1804). Um dos filósofos que mais profundamente influenciou a formação da filosofia contemporânea, Kant nasceu em Königsberg, na Prússia Oriental (Alemanha), [...] tendo chegado a reitor da Universidade de Königsberg, onde foi estudante e professor. [...] Na Crítica da faculdade de julgar (1790), Kant procura estabelecer as bases objetivas para o juízo estético, em um princípio semelhante ao ético. [...] Kant escreveu ainda outras obras de grande importância como os Prolegômenos a toda metafísica futura (1783), que pretende ser uma retomada das idéias da Crítica da razão pura de forma mais acessível; os Fundamentos da metafísica dos costumes (1785), que também tratam da questão ética; um tratado sobre a Religião nos limites da simples razão (1793); unia obra política, o Tratado sobre a paz perpétua (1795); a Antropologia de um ponto de vista pragmático (1798); a Lógica (1800); além de vários outros textos dentre os quais se destacam ‘A idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita’ (1784),

conceito de autonomia, relevante para compreender o autodidata. Na dissertação recorreremos também a Richard Sennett¹² (2001, 2003), a partir de suas obras “Autoridade” e “O Respeito”, obras que aprofundaremos, quanto ao tratamento de processos importantes para se entender a ligação da artesanaria com o autodidatismo e, sobretudo o que o impede. Sennett (2003) trata da vergonha, da humilhação como graves entraves ao desenvolvimento humano, trabalhando a noção de respeito e autoridade, entre outros conceitos que podem contribuir para elucidá-los e minimizá-los em favor do desabrochar humano.

É nesse ponto de compreender os impedimentos e os fatores facilitadores para promover o autodidata que a educação e a instituição escolar se fazem presentes nesta investigação e justificam a sua relevância. Finalmente, buscamos entender como podem os professores mediar e fomentar este pendor ou disposição.

Este trabalho poderá contribuir para que prossigam investigações que auxiliem no conhecimento

considerado como origem da filosofia alemã da história; e ‘O que significa o Iluminismo?’ (1783), em que analisa o racionalismo iluminista e seu projeto filosófico” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 116).

¹² “Richard Sennett, norte-americano nascido em 1943, é sociólogo e historiador, atuando como professor da London School of Economics, do Massachusetts Institute of Technology e da New York University. É também membro do projeto ‘A Cidade decente’ do Social Science Research Council. Escreve sobre cidades, trabalho e cultura. Seu primeiro trabalho descreve como a identidade pessoal toma forma na cidade moderna. Posteriormente, em face ao capitalismo, em seu livro ‘A corrosão do caráter’ (1988) e ‘Respeito em um mundo de desigualdade’ (2002) trata de abordagens etnográficas e do problema das desigualdades nos dias atuais” (SENNETT, 2008).

da complexidade do desenvolvimento humano, ajudando na promoção do entendimento e a significação do reconhecimento como fonte promotora do potencial dos sujeitos para que se tornem seres de realizações.

1. RASTREANDO CONCEITOS PARA COMPREENDER O AUTODIDATA

Nos subitens seguintes, para que pudéssemos compreender o termo autodidata, o autodidatismo e as diferentes vertentes exploratórias encontradas sobre a temática, entendemos explanar primeiramente a etiologia e a nomenclatura que podemos associar à temática dos autodidatas, à origem do termo. Na sequência, passamos a compreender de que maneira as teorias da inteligência se entrelaçam ao autodidatismo, para, depois, no subitem 1.3 conceituar a imaginação como atributo componente do processo cognitivo.

1.1 ETIMOLOGIA E NOMENCLATURA ASSOCIADAS

O termo autodidata vem do grego *autodídaktos* (Αυτοδίδακτος), e faz referência à autoinstrução. A definição de Gingrich¹³ e Bauer¹⁴ (1976) nos detalha um pouco mais: autodidata deriva do grego auto (ἑαυτο) e didaktos (διδάκτος). Aonde auto é “por si mesmo” e didaktos “ensinado, instruído” (GINGRICH; BAUER, 1976, p. 61). As acepções encontradas convergem em um ponto que ressaltam o próprio esforço (por si mesmo); a dispensa de ajuda (sem a ajuda de mestres); a liberdade (dirigindo livremente); instrui-se por si mesmo (instrui por esforço próprio). Todos se referindo, de forma distinta e com outros termos, a algum tipo de elevação do nível de instrução (poderíamos dizer educação, aprendizagem, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento pessoal – mesmo sabendo que são processos que merecem ser distinguidos). Porém, aparece nas definições mostradas um esboço de oposição entre instruir-se e ser instruído ou ensinado: a posição mais ativa ou mais passiva ou a polarização entre ensino e aprendizagem, tão presente na educação formal, na escola, se insinuam nessas definições, mas não é tratada nelas. Essa parece ser uma problemática de fundo que vai atravessar o trabalho e será aprofundada a partir das concepções dos autores trabalhados.

Ao desenvolver nosso estado de arte da temática nos deparamos com termos próximos utilizados pelos

¹³ Wilbur Gingrich. Nasceu em Annville, Pennsylvania, em 27 de setembro de 1901, faleceu em Reading, Pennsylvania, em 19 outubro de 1993.

¹⁴ Walter Bauer. Nasceu em 4 de novembro de 1904, Königsberg, Prússia, faleceu em Göttingen, em dezembro de 1976.

diferentes autores, em contextos teóricos variados. Esta variação de nomenclatura merece ser descrita neste momento do trabalho. A *autodireção* na aprendizagem é uma expressão empregada por Brockett e Hiemstra (1991) que distinguem, baseando-se em outros autores por eles estudados, a *autoaprendizagem* como um método de ensino e o *aluno que é autodirigido* como decorrente de atributos relativos à própria personalidade. Esta diferença apontada por estes autores é relevante e tem conseqüências teóricas: uma vai valorizar a interferência da escola e do professor, colocando peso nos métodos de ensino (elementos externos ao indivíduo), enquanto a outra posição vai enfatizar aspectos internos à pessoa. Neste caso as possibilidades de influenciar a dimensão autodidata parecem ficar menores.

Guglielmino, Long¹⁵ e Hiemstra (2004) se baseiam em uma definição de Knowles¹⁶ (1975)¹⁷, que também utiliza a palavra autoaprendizagem, como:

[...] um processo que envolve a iniciativa do próprio indivíduo, podendo ter ou não a ajuda de outrem. Ele mesmo formula metas, diagnostica as

¹⁵ Huey B. Long. Nasceu em Winnfield, Louisiana, em 30 de agosto de 1893, faleceu em Baton Rouge, Louisiana, em setembro de 1935.

¹⁶ Malcolm Knowles. Nasceu em Livingston, Montana em 24 de agosto de 1913, faleceu em Fayetteville, Arkansas em novembro de 1997.

¹⁷ “Malcolm Shepherd Knowles, a partir da década de 1970, começa a desenvolver a teoria para educação de adultos, a andragogia, com pressupostos que incluem a passagem do aluno de um estado de dependência, para a auto-direção na aprendizagem. O professor é o mediador, o facilitador deste processo” (BATES, 2009).

necessidades, materiais e recursos a serem utilizados” (KNOWLES, 1975, apud GUGLIELMINO; LONG; HIEMSTRA, (2004, p. 55).

O autodidata é apresentado por vários estudiosos e de diferentes maneiras Long (2005) trata dos educandos *autodirigidos*, Valle et al (2010) dos *aprendizes autorregulados* e Nogueira (2011), educando *autodirigido*, estando associado à busca do conhecimento que pode ser efetivada de forma independente e autônoma ou por meio de mediação. Tende a apresentar-se desde os primeiros anos de vida, como uma habilidade de ir além, no intuito de buscar o que comumente é apresentado e solicitado nos currículos escolares. É um “agir” de modo independente de uma autoridade que lhe indique o que deve ser feito e se prolonga por toda a vida do indivíduo. A despeito dessa capacidade de buscar por si mesmos o ensinamento, Solomon (2005) define esta categoria de pessoas com a palavra “*autodidacticism*”, conceituando que autodidatismo não consegue expor com justeza a condição das pessoas que preferem buscar o autoensino, que preferem dispensar o auxílio de docentes¹⁸. Solomon (2005) cita os estudos de Howard Gardner, a partir dos quais conclui ser esta uma qualidade que vem desde o nascimento, pois somos todos

¹⁸ Tradução livre da autora: “Assim 'autodidata' não é o bastante como uma descrição completa de autodidatismo. Nós necessitamos de uma palavra para descrever uma variedade de pessoas que preferem ensinar a si próprios ou adquirir o conhecimento de situações de não-docentes, de uma forma ou de outra. O estado de ser uma pessoa assim é nossa palavra título – autodidatismo” (SOLOMON, 2005, p. 3).

mais ou menos curiosos e, durante a primeira infância, tendemos a rechaçar o auxílio dos outros quando damos nossos primeiros passos em busca do desconhecido, mas salienta que nem todos conservam tal característica.

Para Valle et al. (2010), os aprendizes *autoregulados* são pessoas que têm uma capacidade de autopromoverem seu desenvolvimento na busca de aprendizados. São autogestores de seus processos cognitivos e motivacionais sempre em procura da excelência e êxito de suas buscas.

Esta perspectiva asume el principio fundamental de que los aprendices son agentes que eligen y toman decisiones sobre su conducta, siendo ellos los verdaderos artífices y promotores de sus aprendizajes. Los aprendices autorregulados, además de ser capaces de gestionar sus propios recursos motivacionales y cognitivos con la intención de conseguir un aprendizaje exitoso, deben tener las competencias necesarias para articular esos recursos en un plan de acción ajustado a las demandas de la situación concreta de aprendizaje (VALLE et al, 2010, p. 86).

São sujeitos que, ao visualizarem um problema como um todo, conseguem definir as prioridades, calculando os potenciais impedimentos à concretização dos resultados, articulando a melhor estratégia a ser seguida para obtenção do intuito almejado. Também está presente no aprendiz *autorregulado*, que aqui aproximamos ao autodidata, a adaptabilidade às diferentes circunstâncias, a capacidade de lidar com os diferentes obstáculos ou problemas e resistir grandemente às pressões que o meio oferece.

Rezulli (2004), Alencar (2008), Chagas e Fleith (2011) e Cerda e Osses (2012), também, caracterizam o sujeito que tem autonomia. Embora este conjunto de autores não utilize o termo preciso autodidata, encontramos neles expressões compatíveis ou que podemos aproximar com a autodidaxia que investigamos. Eles nos ajudam a circunscrever a noção que queremos aprofundar.

Esta aprendizagem pressupõe a confluência e controle de recursos (cognitivos, psicológicos, emocionais, etc.) que será feito pelo aprendiz. Nogueira (2011) em seu estudo “*Revisitando a autodirecção na aprendizagem: atributos e características do educando autodirigido*”, brinda-nos a partir do termo referencial da *autodirecção*, importantes contribuições no sentido de caracterizar certos elementos então associados ao constructo dos subsídios necessários à *autodirecção*. Estes constructos, segundo Nogueira (2011), podem ser avaliados sob o prisma de atributos de diferentes ordens,

[...] parte-se das três dimensões essenciais do constructo: psicológica (ou de atributo pessoal), pedagógica (ou de processo de aprendizagem) e sociológica (ou social). Com base nestas dimensões discutem-se diferentes propostas de caracterização do educando com elevados níveis de autodirecção (NOGUEIRA, 2011, p. 111).

Na dimensão de ordem psicológica considerada por esta autora portuguesa, encontramos o autodomínio de si mesmo presente no processo de aprendizagem,

conceituado como *locus de controle*¹⁹, como um fator preponderante para a construção do sujeito *autodirigido*. Este controle, como visto em parágrafos anteriores, para Valle et al. (2010) é a capacidade que a pessoa tem de gerir os diferentes recursos que lhe permitirão a aprendizagem com independência.

Brockett e Hiemstra (1991, 2002); Long (2005) atribuem a predados da personalidade o pendor a autodireção. Long (2005) acrescenta que os processos cognitivos e psicológicos e, portanto, internos ao aprendente, desempenham um papel importante na formação do *autodirigido*.

Destes atributos podemos citar a capacidade de correta definição de metas, a habilidade de processamento interno das informações, a tomada de decisões, o autodomínio e o autoconhecimento. Isto é, há um manejo interno dos processos psicológicos e cognitivos em favor da autodireção.

Dentre os atributos psicológicos cabe salientar a ocorrência da “autoconfiança”, como um importante fator que predispõe à tomada de decisões. Uma vez que o sujeito se proponha a fazer algo de forma autônoma, ainda que esteja em dúvida, consegue medir e processar de forma mais efetiva estas mesmas dúvidas e, num vislumbre de possibilidades, supera os empecilhos chegando ao intuito almejado. Ao definir suas próprias metas avança rumo ao desconhecido, em um ímpeto de descobrir novos elementos que solucionem as questões

¹⁹ Nogueira nos esclarece o que vem a ser este *locus de controle* e como está relacionado a autodireção: “É a capacidade de gerenciamento e controle interno que a pessoa tem de seus próprios processos frente a vida [...]. Dos estudos expostos julgamos ser verossímil a possibilidade de que o lócus de controle interno se associe com a autodirectividade [...]” (NOGUEIRA, 2011, p. 118).

em que está implicado. É detentor de um sentimento “positivo” a seu respeito, pois conhece e se reconhece em suas potencialidades (LANDAU, 2002; ALENCAR, 2008; PÉREZ, 2011).

Retomando com a classificação de Nogueira (2011), no tocante à dimensão pedagógica do *autodirigido*, pode-se considerar o envolvimento de agentes promotores do conhecimento na constituição do *autodirigido*, sendo que a escola aparece como o principal propulsor dos processos cognitivos. E, como um atributo de dimensão sociológica, vemos a implicação e a influência da cultura e do entorno em que está envolvido o *autodirigido*. A aprendizagem e o ensino estão permeados pelo meio, sofrendo sua consequente influência. Em muitos aspectos vemos que há uma estreita ligação entre o desenrolar pleno da capacidade de autodidatismo com o fato do ambiente ser mais ou menos favorável a este desenvolvimento. Se há falta de apoio ou o meio escolar não é propício ao incremento dessa autonomia, muitas destas qualidades e potencialidades podem ser barradas ou perdidas.

Nogueira (2011) se inspira em autores como Brockett e Hiemstra (1991, 2002), Guglielmino, Long e Hiemstra (2004), cujos resultados de pesquisa mostram não ser a autodireção um traço particular das pessoas em sua maturidade, mas uma característica que se observa em qualquer etapa da existência humana. Para Nogueira (2011), “[...] a autodireção na aprendizagem não é característica ou atributo exclusivo da adultez, mas sim uma realidade presente em todas as etapas da vida” (NOGUEIRA, 2011, p. 111). Logo, para Valle et al. (2010) pode ser praticada e fomentada: “[...] *pueden ser enseñadas y aprendidas, y consecuentemente, modificadas*” (VALLE et al, 2010, p. 89). Também para

Brockett e Hiemstra (1991), o tornar-se aprendiz autônomo é uma decorrência do desenvolvimento de habilidades que “[...] podem ser ensinadas e praticadas nas escolas” (BROCKETT E HIEMSTRA, 1991, p. 2), portanto incrementadas.

O transferir gradual da responsabilidade de gerenciar suas atividades aos alunos vem como contributo na preparação de um viver de forma a contemplar a autoeducação, na qual a criança aprende a decidir por si mesma seus rumos de aprendizagem, podendo assim desenvolver autonomia.

Quando nos atemos à personalidade, Arroyo, Martorell e Tarragó (2006), Fleith (2006) e Alencar (2008), Mosquera, Stobäus e Freitas (2013) estão próximos ao considerar que não existe um padrão de personalidade comum, pois todos somos frutos de traços genéticos particulares:

[...] cada pessoa, além de contar com uma carga genética determinada e única, vive experiências que fazem com que sua personalidade se configure de determinada maneira (MOSQUERA; STOBÄUS; FREITAS, 2013, p. 403).

Somos fruto de uma sociedade, sujeitos a sua cultura e nos desenvolvemos de forma individual, particular. A personalidade é variável, como é geneticamente diferente cada ser humano, não considerando ter um padrão que o caracterize.

O autodidatismo em muitos estudos está associado também às pessoas com altas habilidades (LANDAU, 2002) que, entretanto, não dispensam orientação de outrem para serem estimuladas a se desenvolverem.

A fim de que este incremento potencial aconteça, Landau (2002), assim como Nogueira (2011), postula que se faz necessária a coparticipação do contexto externo (ou atributos de ordem social), para que estas pessoas possam se desenvolver em sua plenitude: “[...] o talento do indivíduo requer incentivo do meio [...]” (LANDAU, 2002, p. 24). A sociedade como um todo, pais, governos e professores têm uma parcela importante de responsabilidade no encorajamento e desenvolvimento dessas importantes potencialidades. Este pendor deve ser incentivado e cultivado (LANDAU, 2002), pois, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, ter pendor não pressupõe autossuficiência no desenvolvimento.

Vale lembrar que educação também envolve diferentes aspectos cognitivos, epistemológicos, éticos etc., Assim, vemos que não é a autoaprendizagem um mero acúmulo de conhecimentos que se efetua na ausência do professor, mas um processo muito mais abrangente, que se dará também pela transferência gradual da autoridade e gerenciamento do professor, passando-a ao estudante. Pressupõe o incremento tanto das habilidades cognitivas, como dos atributos de ordem interna e capacidade para gerir estes recursos, para assim tornar a autoaprendizagem efetiva. Visto sob a ótica destas vertentes, podemos também entender que o autodidatismo não pressupõe somente a busca do conhecimento, mas sim um agir de forma autônoma em vários processos e momentos da vida, não havendo uma determinada faixa etária para ser aprendiz autônomo.

1.2 TEORIAS DA INTELIGÊNCIA

Classicamente reconhecem-se um conjunto de autores que se dedicaram ao estudo da inteligência. Entre eles tem destaque o britânico Robert Sternberg que tem seguidores norte americanos como Brocket, Hiemstra (1991, 2002), Guglielmino, Long e Hiemstra (2004), Long (2005). E também brasileiros, entre os mais expressivos e aqui empregados estão Fleith (2006), Alencar (2008) e Pérez (2008).

Na atualidade, as definições mais citadas pelos pesquisadores se centram nos estudos de Renzulli (1976, 1986), Gardner (1995) e Sternberg (2006). A inteligência, no entendimento dos autores consultados, aparece quase sempre associada à criatividade. A pessoa que é criativa é também inteligente, referem os autores. Landau (2002), por exemplo, vai além, afirma ser a criatividade indicador de um elevado grau de inteligência. Seu mérito está em “[...] estabelecer novas relações entre coisas existentes”; ter “[...] capacidade criativa é encontrar alternativas dentro de uma nova estrutura” (LANDAU, 2002, p. 23).

Mas definir inteligência continua sendo um caminho espinhoso e controverso. Constatamos em meio às pesquisas, a existência de muitas vertentes que definem a inteligência e suas associações à cognição, psicometria²⁰ etc.

²⁰ Termo utilizado para a medição da inteligência, em geral por meio de testes psicológicos que levam a um resultado quantitativo, que permite comparar indivíduos por meio de escalas (são tabulações, escalas com os níveis de inteligência, se usa muito em psicologia, em certas vertentes), gerando o chamado Coeficiente de Inteligência (QI).

Renzulli (1986) traz o conceito de inteligência sob um prisma multifacético, definido no que chamou da Teoria dos Três Anéis:

A primeira conclusão é que a inteligência não é um conceito unitário, mas sim, existem muitos tipos de inteligência e, portanto, definições simples não podem ser usadas para explicar este conceito complicado (RENZULLI, 1986, p. 250)²¹.

A Teoria dos Três Anéis busca, segundo Renzulli (1976), retrata de modo amplo as dimensões das potencialidades humanas e habilidades das pessoas com superdotação, nos aspectos que ligam a inteligência à criatividade. Seu modelo propõe um conjunto com três grupos de características tramadas que marcam o perfil das pessoas com altos níveis de inteligência: a criatividade, o compromisso com a tarefa e uma habilidade acima da média.

Para que tenhamos uma melhor compreensão das teorias de Renzulli (1986), deixamos ao leitor a imagem da representação gráfica dos três anéis que envolvem a inteligência:

Figura 1 – Representação gráfica da definição de três anéis de Superdotação

²¹ Tradução livre da autora. Texto no original em inglês: “*The first conclusion is that intelligence is not a unitary concept but rather, there are many kinds of intelligence and therefore single definitions cannot be used to explain this complicated concept*” (RENZULLI, 1986, p. 250).



Fonte: Renzulli (1986, p. 257).

A definição dos Três Anéis de Renzulli é explicada por Fleith (2006) ao tratar da criatividade, da seguinte maneira. A habilidade acima da média é a,

[...] capacidade para processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações, bem como na capacidade de se engajar no pensamento abstrato (FLEITH, 2006, p. 2).

Estas podem ser medidas por testes, mas estes não necessariamente refletem a capacidade produtivo/criativa, podendo alguém obter boas notas na escola mesmo tendo um escasso potencial criativo.

O segundo elemento desta teoria centra-se no compromisso com a tarefa, que pressupõe ter “[...] altos níveis de interesse, entusiasmo e fascínio na execução de uma atividade ou resolução de um problema” onde o indivíduo pode ser descrito “[...] como perseverante, dedicado, autoconfiante, esforçado” (FLEITH, 2006, p. 2).

Para Renzulli (1986) este atributo diz respeito à motivação: o que leva alguém a engajar-se em tarefas que muitas vezes são penosas e longas. Para o autor:

Os termos que são usados com mais frequência para descrever comprometimento com a tarefa são perseverança, resistência, trabalho duro, prática dedicada, autoconfiança, uma crença na própria capacidade de realizar um trabalho importante, e ação aplicada a uma área de interesse (RENZULLI, 1986, p. 263).

Este comprometimento está de certa forma ligado à capacidade e à crença que a pessoa tem em si, em suas próprias potencialidades. Este acreditar, este crédito que tenho em mim mesmo se configura como uma peça chave para a realização das tarefas.

A criatividade, segundo a descrição de Fleith, (2006),

[...] envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos (FLEITH, 2006, p. 2).

Está ligada, portanto, à forma de ver o mundo, como uma possibilidade concreta feita na ausência do medo de errar.

Na Teoria dos Três Anéis é a interação entre estes três fatores a responsável por caracterizar as pessoas criativo-produtivas. Renzulli (1986) afirma que não se pode analisar a criatividade humana isoladamente, mas em um conjunto que congrega estes três contributos

vistos de forma una. Para Boden (2005) a criatividade não é um talento especial, mas está presente em todas as pessoas, é uma condição normal da inteligência humana. Porém, o autor explica que há diferentes tipos de criatividade e nem todos se encaixam nos produtivos, nos geradores de novas ideias, por exemplo. O emprego desta criatividade como um gerador de ideias originais deve estar atrelado ao acesso aos recursos mentais disponíveis.

Já Sternberg (2006) apresenta a teoria da inteligência humana por meio da teoria “Triádica”, repartindo-a em manifestações distintas a partir de três modalidades: sintética, analítica e prática. Resumidamente, a habilidade sintética tem a ver com conseguir a percepção de novas formas de resolução de problemas e de escapar dos limites do pensamento convencional. As habilidades analíticas relacionam-se com a capacidade de reconhecer quais ideias valem a pena serem perseguidas e quais devem ser descartadas. Já a habilidade prático-contextual é a aptidão de vender suas ideias pessoais como uma capacidade de valorá-las.

Todas estas manifestações da inteligência, para Sternberg (2006), estão atreladas ao contexto em que o indivíduo está inserido e, portanto, são tidas como habilidades passíveis de serem modificadas e incrementadas. Deste ponto de vista, a inteligência já não é somente um fator pessoal, mas um intrincado processo que mistura o interno, o cognitivo e sócio/ambiental.

Os estudos de Renzulli (1986) e Sternberg (2006) têm demonstrado que o desenvolvimento da inteligência é dotado de dinamismo, perpassando as capacidades biológico-individuais, atreladas também ao contexto sócio-histórico. Portanto modificáveis ao longo do tempo. Para Vieira (2005),

Em algumas culturas, a inteligência é vista como o pensar, o abstrair e o processamento da informação. Em outras, a importância reside em habilidades como o conhecimento e o uso curativo das ervas que possuem os feiticeiros de algumas tribos; as habilidades espaciais, psicomotoras, de planejamento e liderança dos caçadores, guerreiros e chefes de tribos; as habilidades nas artes visuais ou musicais dos artesões e músicos dessas sociedades, dentre outras (VIEIRA, 2005, p. 2).

Neste processo de desenvolvimento da inteligência, muitos fatores diretos ou indiretos contribuem para que haja a promoção ou solapamento das capacidades criativas ligadas à inteligência. O fato de que as mesmas venham a florescer na pessoa ou simplesmente não se manifestem em nenhum momento de sua existência, dependerá das diferentes circunstâncias em que o sujeito esteja envolvido.

Howard Gardner (1995), autor que conquistou celebridade na década de 1980 apesar de ser por vezes considerado com reservas por muitos acadêmicos, por sua popularidade, não pode deixar de ser mencionado com suas teorias da inteligência. Esta é entendida por Gardner (1995) como sendo formada por atributos referentes à cognição humana que, por meio de processos biopsicológicos, são ativados de maneira interrelacional e complementar entre si. Em sua teoria das Inteligências Múltiplas, ele classificou oito diferentes tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal, que estão associadas a diferentes formas de

inteligência e a sua utilidade no sistema social em que está inserido o indivíduo. São implementadas por meio de símbolos identificados entre os membros do grupo social e nela se tornam instrumentos úteis aos demais, estabelecendo um estreito vínculo entre cultura e inteligência.

E, sendo fruto de uma cultura, a escola, como participante na constituição dos sujeitos e da própria sociedade pode, por meio das teorias de Gardner, considerar os meandros da inteligência humana.

Gardner (1995) também sustenta a posição multifacética da inteligência, vista como habilidades decorrentes de necessidades sociais. Para ele:

Uma palavra para a inteligência nessa sociedade de marinheiros provavelmente se referiria a esse tipo de habilidade para navegar. Pensem nos cirurgiões e engenheiros, caçadores e pescadores, dançarinos e coreógrafos, atletas e treinadores de atletas, chefes e feiticeiros de tribos. Todos esses papéis diferentes devem ser levados em conta se aceitamos a maneira pela qual eu defino a inteligência, isto é, como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários (GARDNER, 1995, p. 14).

A inteligência pressupõe a existência de um componente ontológico e uma visão sociocultural, não é apenas uma faculdade singular, mas sim uma capacidade, “[...] utilizada em qualquer situação de resolução de problemas, é encontrada em graus variáveis e pode ser medida por testes padronizados” (GARDNER, 1995, p. 19). Não é apenas uma forma clássica de ver e medir a

inteligência por meio de testes padronizados, os chamados teste de Coeficiente de Inteligência ou QI, mas reveste-se de uma capacidade mutável, dúctil e passível de desenvolvimento ao longo da vida.

1.3 IMAGINAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO COGNITIVO

Inicialmente, passamos de uma forma muito sintética para diversas ideias sobre a imaginação. Para Landau (2002) a imaginação, quando aliada aos processos cognitivos, é agente que constrói a ação; para Begué²² (2003) é a ponte entre a possibilidade e a concretude; e para Sternberg (2006) a imaginação se apresenta como um atributo que deve ser desenvolvido.

Mais tarde veremos que há um vínculo indissociável da imaginação com a criatividade e a ação humana, aonde Ricoeur (2002) vai dizer que a imaginação, sendo uma percepção anterior ao real, nos dará o poder do “possível prático”, isto é, a imaginação se comporta como uma antecipação a toda ação. Por meio desta antecipação podemos atuar no planejamento do projeto; é por meio dela que nos sentimos motivados e nos adjudicamos poder: o “poder-fazer, poder-atuar”²³. E, finalmente, para que possamos aprofundar um pouco mais a temática, nos valemos do clássico filósofo Kant. Kant (1996) considera que a imaginação se apresenta como a faculdade do espírito do qual resulta o gênio. É a

²² “Marie-France Begué, doutora em Filosofia pela Universidade de Salvador na Argentina, é membro fundador da Associação Argentina de Fenomenologia e Hermenêutica e representante e membro fundador do Círculo Latino Americano de Fenomenologia. (CLAFEN); representante também do *Fonds Ricœur* na América Latina e da Associação International Paul Ricœur. Investigadora da obra de Paul Ricoeur produziu inúmeros artigos e livros que contém contribuições valiosas para a compreensão da obra de Ricoeur” (RICOEUR STUDIES, 2013).

²³ “[...] *la imaginación entra en composición con el proceso mismo de la motivación [...] finalmente, em lo imaginário ensayo mi poder de hacer, tomo la medida del yo puedo*” (RICOEUR, 2002, p.207).

imaginação para Kant o meio pelo qual se concretiza a síntese do diverso, a que permite ao homem a compreensão e o entendimento dos objetos que estão ao nosso entorno. Esta reunião do diverso é feita mediante um esquema que os sintetiza dando sentidos às coisas.

O fato da imaginação também estar ligada aos superdotados e aos *autodirigidos* é um dos motivos pelos quais Sternberg e Davidson (1986), Renzulli (1986), Landau (2002) e Sternberg (2006) colocaram que a criatividade é o principal atributo dos indivíduos talentosos, das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e das que têm propensão a ser autodidatas, pois são pessoas que agem, são sujeitos de ação. A criatividade é um atributo da personalidade pró-ativa e comunga um importante papel no funcionamento da ação enquanto qualidade do ousar e, para Sternberg (2006),

[...] esses atributos incluem, mas não são limitados a vontade de superar os obstáculos, a vontade de assumir riscos razoáveis, a disposição para tolerar a ambigüidade e auto-eficácia (STERNBERG, 2006, p. 89).²⁴

A ação pressupõe “correr riscos”, se aventurar faz parte da vida cotidiana, mas nem todos estão dispostos a tentá-lo. Neste sentido, arriscar-se denota um traço relevante que distingue os autodidatas da maioria das pessoas que normalmente não arriscariam sua “estabilidade” em busca de algo novo, em busca do

²⁴ Tradução livre da autora. Texto no original em inglês: “These attributes include, but are not limited to, willingness to overcome obstacles, willingness to take sensible risks, willingness to tolerate ambiguity, and self-efficacy” (STERNBERG, 2006, p.89).

possível, quer seja por valores morais, éticos ou de foro íntimo.

É um agir no mundo, uma possibilidade concreta de modificação. Para que se efetue este atuar no mundo, se faz necessário, segundo Sternberg (2006), a concordância de muitos recursos, além dos atributos próprios de personalidade e do autodomínio, que colaboram neste sentido,

[...] a criatividade exige uma confluência de seis recursos distintos mas inter-relacionados: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente. Embora os níveis desses recursos são fontes de diferenças individuais, muitas vezes, a decisão de usar um recurso é a mais importante fonte das diferenças individuais (STERNBERG, 2006, p. 88).²⁵

Aqui vemos que a criatividade reúne uma vasta gama de recursos, que juntos conformam a personalidade, mas é a decisão, a eleição pessoal que “manda” se de fato a pessoa vai ou não usar este recurso.

Como Sternberg (2006) afirma que a imaginação pode ser incrementada, também conceitua ser importante o papel da escola no desenvolvimento da criatividade pessoal: “[...] se as escolas não valorizam ou

²⁵ Tradução livre da autora. Texto no original em inglês: “[...] *creativity requires a confluence of six distinct but interrelated resources: intellectual abilities, knowledge, styles of thinking, personality, motivation, and environment. Although levels of these resources are sources of individual differences, often the decision to use a resource is a more important source of individual differences*” (STERNBERG, 2006, p. 88).

desvalorizam a criatividade, eles tendem a serem maus estudantes [...]”²⁶ (STERNBER, 2006, p .89). Chama a atenção para o fato de a criatividade estar ligada ao aprendizado.

Para Jesus (2013) é dever da escola fomentar a busca por tarefas desafiadoras que congreguem processos cognitivos com o consequente emprego do conhecimento, em um misto de amparo e liberdade ou, como diz Landau (2002), “[...] segurança e liberdade [...]” (2002, p. 157),. Segurança para ir além dos seus limites em busca do novo, e liberdade para ser ela mesma, com suas potencialidades e limites. Enfim, amparo, segurança e liberdade dispostos em conjunto, darão à criança a independência de, por si-mesma, de forma autônoma, buscar seus próprios meios para a transformação de seu entorno. É a mescla de desafio e criatividade que pode levar a um aprendizado edificante e humanamente produtivo.

A escola e os diferentes locais de ensino, bem como a sociedade podem ter a missão de buscar meios de prover o incremento das capacidades e atributos inerentes ao indivíduo, meios que valorizam o humano e contribuem para a construção do ser.

É em meio a processos de liberdade não cerceada que os autodidatas criativo-produtivos conseguem se desenvolver. Para Sternberg (2006),

[...] a necessidade de autodeterminação ou uma sensação de autonomia é satisfeita quando um é livre para se comportar por sua própria vontade, em

²⁶ Tradução livre da autora. Texto no original em inglês: “*If the schools do not value or devalue creativity, they tend to be worse students*” (STERNBER, 2006, p .89).

vez de ser forçado a se comportar de acordo com os desejos do outro²⁷ (STERNBERG, 2006, p. 255),

Nestes termos, se tomarmos como base suas teorias, a escola e os locais de ensino podem transformar-se em fomentadores de pensadores criativos, de espírito crítico, com potencial de integração, que buscam soluções aos problemas existentes e não apenas se dedicam a armazenar conhecimentos. Para o autor a história é feita por pessoas criativas, por indivíduos que auxiliam na construção do pensamento humano.

É no conhecimento de suas capacidades, que fatores como motivação, autoafirmação, ajuste, resiliência, autocontrole etc., encontram um solo fértil para se desenvolverem. Se este reconhecimento não for efetivo, também estarão comprometidos nosso desenvolvimento e atuação no mundo. O processo de concepção e produção é em si mesmo um processo criativo, de rearranjo e que depende do grau de confiança que temos em nós mesmos.

²⁷ Tradução livre da autora. Texto no original em inglês: “*The need for self-determination or a sense of autonomy is satisfied when one is free to behave of one’s own volition, rather than being forced to behave according to the desires of another*” (STERNBERG, 2006, p. 255).

2. ENCONTRO COM O HERMENEUTA PAUL RICOEUR

O hermeneuta Paul Ricoeur (2006b) ganhou centralidade nesta pesquisa na medida em que compreendemos por meio das leituras a implicação das teorias do reconhecimento no processo da descoberta de “si-mesmo”. Para Castro (2002) Ricoeur dialoga, primeiramente, traçando conjecturas, depois monta as estruturas e finalmente parte em busca da compreensão do fenômeno, nos possibilitando uma compreensão hermenêutica dos processos que envolvem autodidatismo e reconhecimento. No subitem seguinte (3.2) buscamos o ponto de ligação presente na estrutura da imaginação para compreender como ela participa ativamente na constituição do sujeito capaz.

2.1 RECONHECIMENTO: NOÇÃO-CHAVE PARA COMPREENDER O AUTODIDATA

Este trabalho que tem o intuito de compreender a constituição e promoção do autodidata acabou convergindo para uma apreciação fenomenológica da hermenêutica de “si”, tendo como foco central o reconhecimento em Ricoeur (2006b): em primeiro lugar por entendermos que o reconhecimento pode ser a chave para a realização do humano, para uma vida pautada na ação do ser que age “com e para o mundo”. Em segundo, por ter a percepção de que o problema que advém da falta de reconhecimento é, além de grave, uma das formas de invisibilidade que impingem sofrimento e desencanto.

O tema do reconhecimento não é novo, foi estudado em muitos períodos, por diversos pesquisadores, filósofos, psicólogos e sociólogos. Cruz (2011) faz um relato dos principais momentos em que a teoria do reconhecimento foi objeto de pesquisa e considerações. Como principio, a forma conceitual do termo reconhecimento aparece em Hegel²⁸, em seus “Escritos de Iena”. Segundo Cruz (2011), Hegel se ocupa mais especialmente deste debate quando escreve a dialética do senhor e do escravo na Fenomenologia do Espírito. De lá para cá, ganharam destaque nessa temática Charles Taylor (1994), com “*The Politics of Recognition*” e Axel Honneth (2003), com “Luta por Reconhecimento”, bem como, Ricoeur (2006b) com “Percurso do Reconhecimento” e (2010) com “A luta por reconhecimento e a economia do dom”.

²⁸ “Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Nasceu em Stuttgart, em 27 de agosto de 1770, morreu em Berlim, em 14 de novembro de 1831.

Vejamos um pouco mais sobre o pensamento de Honneth²⁹ (2003). Suas teorias se inscrevem na Escola de Frankfurt³⁰. Esta foi constituída na busca do debate do campo teórico-social e que tem como base e fundamentação as teorias de Marx³¹, nascendo assim em seu seio, estudos conhecidos como “Teoria Crítica”. Para Nobre (2004):

Pode-se dizer, portanto, que a “Escola de Frankfurt” designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós-guerra [...] (NOBRE, 2004, p. 20).

Foi um importante movimento que deixou ricos elementos de diferentes vertentes e pensamentos, que intervieram na busca do entendimento e compreensão da sociedade.

Para o autor, Honneth analisa as teorias de Habermas procurando novas formas de ver e compreender as mazelas sociais e os pontos que foram de certa forma pouco explorados. O próprio Honneth (2003)

²⁹ Segundo Nobre (2004), Honneth pertence à terceira geração da escola de Frankfurt, estudou a teoria crítica presente na primeira geração da qual faziam parte Horkheimer e Adorno (na década de 1930) e da segunda geração da qual fazia parte, dentre outros, Habermas (NOBRE, 2004).

³⁰ Segundo Nobre (2004), a escola de Frankfurt teve sua origem na cidade de Frankfurt na Alemanha, estando associada ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade também de Frankfurt; dela participaram filósofos e pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas e Axel Honneth, dentre outros” (NOBRE, 2004),

³¹ Karl Marx. nasceu em Tréveris, em 5 de maio de 1818, faleceu em Londres, em 14 de março de 1883).

vem nos explicar a ligação dos elementos negligenciados com as lutas pelo reconhecimento,

Esses elementos negligenciados podem dar novo rumo à teoria social crítica, agora ancorada no processo de construção social da identidade (pessoal e coletiva), e que passa ter como sua gramática o processo de ‘luta’ pela construção da identidade, entendida como uma “luta pelo reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 11).

É justamente em torno dessa questão – na discussão sobre moral e ponto de vista e suas relações com o reconhecimento e as lutas sociais que ele se destaca. Coloca ainda que a intenção, quando trata de relacionar a moral às qualidades das relações dos sujeitos é a de ter uma,

[...] base para llevar a cabo el intento de extraer principios normativos de una teoría de la sociedad directamente a partir de las implicaciones morales del concepto de reconocimiento (HONNETH, 2010, p. 15).

Ou seja, travar um debate no qual possam emergir os problemas em que esteja implicada a moral do próprio reconhecimento e seus inúmeros significados.

Conceitua que é exatamente essa multiplicidade de implicações relacionadas ao reconhecimento, que pode ser vista como respeito mútuo (Habermas), comunitarismo (Marx), solidariedade social e honra

(Hobbes³²), respeito às diferenças (Mead³³), etc., que criaria uma modificação do “[...] *contenido moral del concepto de reconocimiento* [...]” (HONNETH, 2010, p. 16).

Embora Honneth (2010) admita que estas variantes tratem de levar a uma “[...] *posible raíz unitaria de todos los diferentes puntos de vista de la moralidad* [...]” (HONNETH, 2010, p. 17), trata de seguir as três formas de reconhecimento presentes na “Fenomenologia do espírito³⁴”, no que considera “[...] *sistema ya madurado de Hegel*” (HONNETH, 2010, p. 18).

Para tanto, Honneth (2010) sai na busca de compreensão das diferentes formas conflituosas que se manifestam na procura de reconhecimento. Para ele esta busca se efetua por meio – do amor, do direito e da solidariedade. Valendo-nos de Cruz (2011), compreendemos que na teoria de Honneth,

³² Thomas Hobbes. Nasceu em Wiltshire, Inglaterra em 5 de abril de 1588, faleceu em Derbyshire, Inglaterra, em 4 de dezembro de 1679.

³³ Herbert Mead. Nasceu no Condado de Hampshire, Massachusetts, em 27 de fevereiro de 1863 e faleceu em Chicago, em 26 de abril de 1931.

³⁴ “*Es cierto que ya en la Fenomenología del espíritu Hegel substituyó su programa original por una concepción en la que los presupuestos del sistema posterior tienen un peso cada vez mayor. A partir de ahora la constitución de la realidad social ya no se explica mediante un proceso intersubjetiva de creación de conflictos, sino como resultado de la autogradación dialéctica del espíritu. Pero en la filosofía del derecho Hegel hace una diferenciación entre familia, sociedad civil y Estado que una vez más refleja la vieja distinción de las tres formas de reconocimiento, y es precisamente esta división tripartita la que nos permite actualmente seguir desarrollando el sistema ya madurado de Hegel en el sentido de una filosofía práctica*” (HONNETH, 2010, p. 23).

[...] é extremamente importante, ainda, a relação do “amor”, do “direito” e da “solidariedade” com a evolução dos Direitos Fundamentais, que são de certa forma, consequência das reivindicações dos grupos que representam as minorias sociais (CRUZ, 2011, p. 2).

Este é o espaço de pesquisa em que Honneth (2010) transita – as lutas sociais travadas pelas pessoas em busca de reconhecimento e as formas como este se efetiva. E é nesse mesmo espaço de discussões que elabora uma trama entre o reconhecimento e a moral social, relacionado-as com as injustiças vividas pelas pessoas.

El punto de partida de mis diferenciaciones lo constituyen aquellas formas de menosprecio que están presentes en casos de humillación física, como son la tortura o la violación, que pueden ser consideradas la forma mas básica de humillación del hombre, ya que lo privan de la autonomía física en su relación consigo mismo y, con ello, destruyen una parte de su confianza básica en el mundo (HONNETH, 2010, p. 24).

São consideradas as formas de menosprezo, de humilhação à integridade física da pessoa, que auxiliam à perda da confiança. Segundo Mendonça (2009), o fato de Honneth tratar do reconhecimento com a finalidade de valorização das identidades, ou como buscas de minorias, faz com que alguns autores critiquem sua teoria “[...] por re-essencializar identidades, fomentar a ideia do *self-soberano* e negligenciar o fato de haver reivindicações

socialmente injustificáveis” (MENDONÇA, 2009, p. 20). É neste ponto que pode fazer sentido um alerta³⁵ de Ricoeur (2010) para as intermináveis lutas pelo reconhecimento e suas consequências.

Neste trabalho de dissertação, compartilhamos este aspecto com Ricoeur (2006a), quando consideramos que Honneth (2010) cria uma forma de “desobrigação amorosa” quando nega o caráter abrangente da primeira esfera de reconhecimento – o amor (ao dizer que este se realiza somente em determinados círculos) e não pode ser estendido às demais relações sociais. Para ele,

[...] esta forma de reconocimiento recíproco no puede generalizarse más allá del círculo de relaciones sociales primarias, como las que se dan en vínculos afectivos según el modelo de familia, amistades y relaciones amorosas (HONNETH, 2010, p. 25).

Considerada a distinção entre as concepções dos dois autores, entendemos ser pertinente aprofundarmos esta dissertação com base nas teorias de Ricoeur (2006a, 2006b, 2010) e não em Honneth (2010).

Para Ricoeur (2006b) o amor faz parte, como agente de mediação que se une à justiça para reconfigurar a Regra de Ouro, que é estabelecida por Kant (2003) e que segundo o mesmo pode ser vista como,

[...] la estructura de transición entre la solicitud y el imperativo categórico que impone tratar la humanidad en mi

³⁵ Este alerta se faz no sentido das infundáveis lutas por reconhecimento que a humanidade tem travado, nas permanentes e continuadas reivindicações.

persona y en la de otro como un fin en sí y no sólo como un medio (RICOEUR, 2006a, p. 197).

Assim temos no amor o ponto de união da reciprocidade como justiça, ao dom como doação desinteressada.

Quando Honneth (2010) trata da tortura e da humilhação física como formas primárias de menosprezo trata também da saída da humilhação a que somos submetidos. Para ele esta saída é feita por meio do reconhecimento, obtido nas relações afetivas, não estendíveis a todas as pessoas, portanto o sentimento de ser aprovado como pessoa não é algo que possa ser partilhado por toda humanidade. Desta forma, esta autoconfiança que se tem em si mesmo e nos outros, e é motivada pelo amor, é vista apenas como “[...] inclinações emocionais” formuladas pelo “[...] romântico Hegel” (HONNETH, 2010, p. 25).

Embora Honneth (2010) afirme que a “[...] *actitud positiva que el individuo puede adoptar hacia su propia persona cuando experimenta este tipo de reconocimiento afectivo es la de la autoconfianza*” (HONNETH, 2010, p. 25), ele despreza a forma como podemos dar e construir esta confiança ao longo da existência – com a ajuda do amor. Para ele a confiança é conquistada com base na intervenção do “amor”. Porém, está circunscrita à primeira infância ou a relações sociais também restritas. Portanto Honneth (2010) não reconhece o amor como uma forma de auxílio à construção da autoconfiança que pode ser efetivada ao longo da vida nas relações entre os indivíduos, mas somente admite essa possibilidade na primeira infância. Dessa forma, amor não tem o caráter de mediador nas relações

recíprocas ontológicas, como em Ricoeur (2006a). Mesmo assim ele traz importantes contribuições no tocante aos direitos individuais e ao entendimento das lutas decorrentes das desigualdades sociais.

Diferentemente, Ricoeur (2010) deixa-se levar por uma admiração às pesquisas que remetem a um período de Hegel, anterior à Fenomenologia do Espírito e suas lutas pelo reconhecimento. Este momento, para o autor parece mais produtivo, visto que trata de compreender como se pode “anular” esta busca infundável pelo reconhecimento que desemboca também em infundáveis lutas. Ricoeur (2010) pondera:

[...] se nós permanecemos somente no horizonte da luta por reconhecimento, criaremos uma demanda insaciável, um tipo de nova consciência infeliz, uma reivindicação sem fim (RICOEUR, 2010, p. 292).

Para sair desta demanda propõe uma salutar troca – um efetivo reconhecimento mediante a troca simbólica do dom. Para ele é na troca simbólica, da relação doador-recebedor, que encontramos o maior ganho, pois há o reconhecimento mútuo sem o caráter especulativo (que espera algo em troca), pois “é o doador que se dá a si mesmo em troca no que foi dado e ao mesmo tempo o que foi dado é a garantia de restituição” (RICOEUR, 2010, p. 364). É o reconhecimento “sem preço”.

O pensamento é: “corrigir a ideia violenta da luta pela ideia não violenta do dom” (RICOEUR, 2010, p. 367), apresentando a saída do “medo, competição e desconfiança” humanas, que se constituem em fatores

geradores de discórdia e estão presentes no *Leviatã*³⁶ de Hobbes e propõe um modo novo de superação das relações conflituosas, quando vai à busca de um “[...] fundamento moral distinto do medo, um fundamento moral que se pode dizer que dá a dimensão humana, humanista à altura do projeto político [...]” (RICOUER, 2010, p. 292).

Desta forma, para Ricoeur (2010), a solução foi em parte encontrada na idéia do direito natural, que tratou de indicar uma moral essencial ao homem: em Kant (2003) veio o afastamento do medo – o imperativo categórico faz da norma uma,

[...] fundação primordial da moralidade [...] e, em Fichte³⁷, acontece a “[...] filosofia política do princípio de autonomia [...]” e sua orientação que liga a “[...] ideia de reflexão sobre si a uma ideia de orientação para o outro [...]” (RICOUER, 2010, p. 293).

Portanto, quando o homem encontra no princípio da norma moral uma forma de orientação, uma forma de princípio autônomo de autolegislação, vai inevitavelmente ao encontro do outro, rompendo o círculo das intermináveis lutas em prol do reconhecimento. O reconhecimento é retroalimentado pela própria ação mútua, desinteressada e não egoísta que obedece à norma e respeita a alteridade do outro.

³⁶ *Leviatã* é um livro escrito por Thomas Hobbes de Malmesbury, publicado em 1651, no qual este explana sua visão da sociedade, natureza humana e seus governos.

³⁷ Johann Gottlieb Fichte. Nasceu em Rammenau na Saxônia, em 19 de maio de 1762 e faleceu em Berlim, em 27 de janeiro de 1814.

Para que aconteça este sair do “círculo de lutas”, Ricoeur (2010) afirma que devemos sair do processo de insatisfação gerado pelo desprezo. Pois, para ele, “[...] é toda uma fenomenologia do desprezo que guia a reconstrução da herança do jovem Hegel, por Axel Honneth” (RICOEUR, 2010, p. 295).

Necessitamos sair do reconhecimento conflituoso, compreendendo que:

Não nos podemos compreender como portadores de direitos se não temos ao mesmo tempo o conhecimento das obrigações normativas, as quais nós temos com respeito ao outro. Apenas somos nós mesmos com a condição de manter com os outros as relações de construção mútua [...] (RICOEUR, 2010, p. 362).³⁸

Vista sob este ângulo, a norma ganha estatuto obrigatório na relação de si com o outro e, conseqüentemente, apressa-se por apresentar o amor como um nortador primário do cuidado para com o outro e como princípio supra-ético que põe fim as lutas. Continua a dialogar, nos indagando,

É sobre essa fronteira indefinida da falta de reconhecimento social pela multiplicação das desigualdades nas sociedades de direitos iguais que eu coloco a questão a fim de saber se a ideia de luta é, então, a ideia última (RICOEUR, 2010, p. 362).

³⁸ Conferência apresentada na Journée de la Philosophie na UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et La culture), em 21 de novembro de 2002 e publicada sob a direção de Moufida Goucha (Paris: UNESCO, 2004).

Em muitos momentos, ele faz questionamentos sobre as lutas e as correspondentes reivindicações sociais frente à condição de desigualdade sempre crescente, sobre ser esta a tônica que move a humanidade e que não nos deixa ter um pouco de felicidade e paz.

Refletindo ainda sobre as lutas, formula questões ao referir-se a Hegel,

A releitura dos textos de Hegel em Iena e a reinterpretação contemporânea deles conduziram-me a um momento de perplexidade que resumo do seguinte modo: o «ser reconhecido» da luta pelo reconhecimento não é o tema de uma busca indefinida, criando a figura da «insatisfação infinita»? É uma expressão hegeliana, que isso esteja sob os traços negativos de uma negação insaciável ou positivos de uma reivindicação sem limites, então uma espécie de infelicidade da consciência como produto da civilização (RICOEUR, 2010, p. 363).

Diante destas constatações, da presença concinencial infeliz que domina a humanidade, Ricoeur (2010) propõe então, uma saída à insaciabilidade humana, na troca cerimonial do dom,

[...] temos um modelo de uma prática de reconhecimento, de reconhecimento não-violento. Então haveria um trabalho a fazer, que seria a réplica do trabalho de Honneth sobre as formas do desprezo, uma investigação sobre as formas discretas de reconhecimento na polidez, mas também na festividade (RICOEUR, 2010, p. 365).

Buscar nas simples trocas, nos “presentes”, “[...] algum tipo pequeno de felicidade em reconhecer e ser reconhecido [...]” (RICOEUR, 2010, p. 365) – o dar e receber liberto e desinteressado, gerado a partir do que ele considera como sendo experiências raras de felicidade, experimentadas na ausência do fator troca, a semelhança da economia comercial e que estão presentes no “Ensaio sobre o dom” de Marcel Mauss³⁹.

Trata-se, pois (este dar e receber) de um intercâmbio cerimonial que “[...] não é feito na cotidianidade ordinária das trocas comerciais [...] sob a forma da troca ou mesmo de compra e venda, tomando alguma coisa como moeda” (RICOEUR, 2010, p. 363). Concluindo com esta interrogante,

[...] até que ponto se pode dar uma significação fundadora a essas experiências raras? No entanto, eu tenderia a dizer que, enquanto temos o sentimento do sagrado e o caráter de não-recompensa na cerimônia da troca sob seu aspecto cerimonial, então nós temos a promessa de termos sido reconhecidos ao menos uma vez em nossa vida. E se nós não tivermos jamais a experiência de ser reconhecidos, de reconhecer na gratidão da troca cerimonial, seremos violentos na luta por reconhecimento. São essas experiências raras que protegem a luta por reconhecimento do retorno à

³⁹ Ricoeur (2010) tece considerações a partir de “Ensaio sobre o dom”, livro de Marcel Mauss.

violência de Hobbes⁴⁰ (RICOEUR, 2010, p. 366).

Podemos resumir sua proposta: as lutas pelo reconhecimento muito bem podem ser substituídas pelas experiências de dar sem a necessidade e pretensão de receber em troca, evitando assim lutar por reconhecimento. Para Ricoeur (2010),

A coisa dada, seja qual for – as pérolas ou as trocas matrimoniais, não importa qual possa ser o presente, o dom, o regalo – nada disso substitui o reconhecimento tácito. É o doador que se dá a si mesmo em troca no que foi dado e ao mesmo tempo o que foi dado é a garantia de restituição (RICOEUR, 2010, p.364).

É esta experiência simbólica, da troca “despretensiosa”, em que doador e receptor se irmanam, e têm em si mesmos a garantia prévia da retribuição. É a experiência da reciprocidade de reconhecimento a que nos conduz ao que ele mesmo chama de,

[...] evocação das experiências de paz [...] nas quais [...] o reconhecimento pode, se não encerrar seu percurso, ao menos deixar entrever a derrota da negação de reconhecimento (RICOEUR, 2006b, p. 203).

⁴⁰ Trata-se aqui da violência natural presente nos homens que, ao agredirem-se mutuamente, necessitam de um estado forte para instaurar a paz e a segurança, suprimida pelo medo e insegurança inerentes ao humano.

No fundo de toda ação, liberta e respeitadora está a troca desinteressada, a retribuição, o amor, etc. Sobre este, Begué (2003) pondera,

Esta manera de entender la alteridad – dice Ricoeur – responde a la famosa aporía de si hay que amarse a si mismo para poder amar al otro, y reubica la cuestión en el corazón de la interrelación entre el si-mismo y el outro. Para el autor, el verdadero amor a si mismo no puede darse sin esta apertura en simpatía e imaginación al amor por el otro. [...] El amor – dice Ricoeur – no es una virtud ética sino que constituye la dimensión poética y en este sentido supraética del obrar humano [...]. El amor está vinculado eminentemente a la esperanza y ella tiene que ver con la vitalidad de esta dialéctica. Late en el fondo de toda verdadera compasión (BEGUÉ, 2003, p. 291).

Desta forma, também compreendemos que é com base nas relações mútuas, nas relações amorosas – “com e para o outro” que podemos ajustar as nossas discordâncias e, é na aceitação da alteridade do outro, que encontramos o fim das lutas pelo reconhecimento.

Mas, tratemos de compreender um pouco mais estes intrincados meandros do reconhecimento... Para isto partimos da premissa que esta compreensão pressupõe que nos acerquemos de muitos conceitos que a ele estão atrelados.

Nestes itens que seguem procuraremos explicar e adentrar desvelando alguns termos que atribuem sentido aos atos existenciais humanos. Compreendemos que, a

“concretude” sensível ganhará espaço quando se falar do fazer humano, do ato em potência que se transforma e se realiza; a “certeza” encontrará eco com a “atestação de si”, na afirmação do “eu posso”, de que tenho “capacidades”; o amparo surge como uma forma de se evitar a invisibilidade autoimpingida, construída pelo desespero em busca de uma maneira de sobreviver, agindo na promoção da “autoestima”. A “imaginação” entrará com uma das formas de magnificação e geração do ato ontológico, como uma “célula inicial”, como a base de toda a ação humana. A imaginação tecerá as teias do porvir, antecipando, anunciando, e em sua forma reverberativa fará as conexões “do dentro e do fora”, do de “cima e do de baixo”, do “possível” e do impossível”. E em um ato de pura poética colaborará para a reunião do perdido, do que não foi concluído, do que deixamos para trás, tornando a tecer as tramas de vida, para que o ser se encontre, se respeite e ganhe visibilidade.

E a “vida boa”, gerada pela consciência reflexiva de que não somos únicos, de que nossas ações só têm um fundamento e uma razão existencial se levarmos em conta o outro que sofre, chora e se emociona como nós, enfim, que é na “reciprocidade” das ações do “si-mesmo como outro”, o que nos faz homens como os homens, e nos irmana em ações não isoladas dos demais.

Que não será no “menosprezo” suscitado pela “indiferença” e “não estima” e sim, na “consideração” e “respeito” pelo outro que poderemos encontrar um sentido, que ultrapasse a norma e se instale no coração dos homens como repartição igualitária a que todos têm direito – a liberdade, a independência na forma de agir no mundo, imputando a “si-mesmo” os atos e por fim narrando sua própria história.

Para Ricoeur (2006a, 2006b) o reconhecimento é uma peça-chave para a edificação de “si-mesmo” ou, em outras palavras, a construção do sujeito se faz mediante o reconhecimento como um ato reflexivo, ato no qual o homem imputa a si mesmo a ação. Para compreendermos melhor esta temática do reconhecimento há a necessidade de tecer algumas considerações sobre a constituição dos termos que fundamentam o tema do reconhecimento no pensamento de Paul Ricoeur (2006a): a “ipseidade” e “mesmidade”, a “certeza” e a “capacidade”.

A “ipseidade”, derivada do latim (*Lpseitas*) indica a “[...] singularidade da coisa individual” (ABBAGNANO, 2007, p. 584) e vem a ser a consciência reflexiva de “si-mesmo”, o que nos torna individuais, únicos, que tem uma história narrada por si mesmo, sendo mutável. Para Ricoeur (2006b) a consciência reflexiva de “si-mesmo”, abarca mais que a pessoa, é, portanto, extensível as demais, e assim explica Begué (2003),

Si-mesmo: ‘el ‘si’ del si-mismo se define más bien como pronombre reflexivo, que abarca tanto la tercera persona (el, ella, ellos) como la reflexividad de la primera persona cuando se la agrega al infinitivo de un verbo (por ejemplo presentar-se). Este ‘se’ equivalente al ‘si’ designa el reflexivo de todos los pronombres personales. Incluso de los pronombres y las locuciones impersonales, como ‘cada uno’, ‘cualquiera’ etc... lo que permite otorgar al si del sí-mismo un valor omnipersonal (BEGUÉ, 2003, p. 226).

Este caráter omnipessoal ou geral que nos dará esta reflexividade não é de forma alguma exclusivista,

que mantém o homem isolado dos demais homens, mas é uma conexão interpessoal, vinculada e abarcante. Esta é para Ricoeur (2006b) a grande conquista da modernidade, quando conseguimos compreender a relação existente entre a consciência reflexiva e a conexão com o distinto de mim – o outro.

Se há um ponto no qual o pensamento dos modernos marca um avanço em relação ao dos gregos no que diz respeito ao reconhecimento de si, não é principalmente no plano da temática, o do reconhecimento da responsabilidade, mas no plano da consciência reflexiva de si mesmo implicada nesse reconhecimento. Daremos um nome logo de início a esse si mesmo reflexivo, onde ipseidade, equivalente aos vocábulos ingleses *self* e *selfhood* [...] (RICOEUR, 2006b, p. 105).

A “mesmidade” é o que somos no mundo, com o nome que temos, com o que dizem de nós, etc. Já a “certeza” tem implicações na própria ideia de ação. Em Ricoeur (2006b), o “[...] retrato do homem capaz”, do homem que age, está ligado a uma “[...] espécie de certeza e de confiança” (RICOEUR, 2006b, p. 107). A “capacidade” está ligada ao “eu posso”, a uma espécie de atestação de “si-mesmo” como sujeito capaz; eu “creio que posso”. É o crédito que me dou, como certeza e confiança associadas ao reconhecer-se. Desta forma pondera Ricoeur (2006b),

A inclusão dessa análise das capacidades constitui um legítimo enriquecimento da noção de reconhecimento de si quando encontramos sua justificação no

parentesco semântico entre o modo epistêmico próprio, a espécie de certeza e de confiança que está vinculada à asserção própria do verbo modal “eu posso” em todas as suas formas, e a uma das acepções mais importantes do verbo “reconhecer” no plano lexicográfico, a saber, o “considerar verdadeiro” (RICOEUR, 2006b, p. 107).

Aqui a conquista da capacidade ganha o apoio da certeza. Eu tomo por verdadeiro a capacidade que tenho de realizar algo, reconheço em mim este poder.

Ricoeur, em suas obras “*Si mismo como otro*” (2006a) e o “Percurso do Reconhecimento” (2006b), faz uma reflexão do ato humano, de quem é este agente da ação e como se desenvolvem suas capacidades: “[...] é por meio de uma reflexão sobre as capacidades que conjuntamente esboçam o retrato do homem capaz que procuro responder [...]” (RICOEUR, 2006b, p. 107). Deste modo o reconhecimento de “si-mesmo” e a “ipseidade” apresentada estão intimamente ligados a ideia de potência e certeza como contributos que impellem à ação. O ato de reconhecer-se a “si-mesmo” como um ser de capacidades dará ao sujeito a qualidade do “eu posso”, do ser dotado de fiança ou confiança. Por “ter confiança” compreendemos que significa estar seguro de “si-mesmo”, de seus atos, considerá-los como justos.

A pessoa admite que “são” verdadeiros e, portanto dão a segurança que, segundo Ricoeur (2006b) “[...] não pode ser refutada senão por um resseguro⁴¹ de mesmo conteúdo epistêmico que a certeza contestada [...]” (RICOEUR, 2006b, p. 107). Esta certeza dá ao

⁴¹ Nova certeza.

sujeito uma firmeza para agir, o impulso justo ao autodidata.

Desta forma, os escritos de Ricoeur (2006a, 2006b) nos levam a compreensão de que o homem capaz é o homem que, por meio da reflexão de “si-mesmo”, do reconhecimento, que passa pelo “si” e pelo outro (podemos dizer que está relacionado consigo mesmo e com o outro, em um processo de mutualidade), consegue dotar-se de certeza e convicção suficientes para tornar-se um homem de ação. A fenomenologia do reconhecimento necessariamente passa pela via da mutualidade⁴².

E é nesta interação com o mundo, com o semelhante que se encontram as melhores e as piores possibilidades de edificação ou transformação do ser de promessas em um ser de concretizações, em um homem capaz. Aqui a promessa não ganha um sentido de um prometer que lhe impute um significado moral do ato da promessa, um compromisso em fazer, mas age no sentido de um futuro e um porvir que servirão para a edificação de uma possibilidade, sempre ligado à ação, e que se faz mediante o outro na ação mútua.

Ao pensarmos em mutualidade, na ação que não prescinde do outro e a edificação de “si”, podemos trazer as discussões de Begué (2003) que dá atestação do poder da força construtiva na edificação do sujeito:

La concordancia de mis propias posibilidades con las posibilidades del mundo seria incompatible si las obras

⁴²“Os gregos possuíam um único termo para falar sobre essa relação de mutualidade: *allelon* (gen.) reciprocamente, que e traduzido por ‘uns e outros’ ou, mais resumidamente, ‘um e outro’” (RICOEUR, 2006b, p. 164).

humanas y el orden del mundo no tuvieran que ser amasados en una misma pasta de existencia, mediante la interpretación de la moción voluntaria (BEGUÉ, 2003, p. 110).

Desta forma podemos compreender a relação direta que o ato humano tem com o seu entorno. Não se pode conceber o agir separado do mundo, nós “somos no mundo”, vivemos, temos um corpo que age em intercâmbio com os outros. Portanto, a construção e edificação adquirem uma corporalidade, do que eu posso fazer, não somente do que eu quero fazer, um agir no mundo com os outros. Aí reside a beleza do ato humano feito com reciprocidade.

Para a autora “[...] *solo la atestación puede tener estatuto epistemológico y abrir esta cuestión a una ontología del ser como acto-potencia*” (BEGUÉ, 2003, p. 315). Isto é, quando dou testemunho de mim mesmo, como atestação de minhas capacidades, de fato dentro nas qualidades ontológicas do sujeito que se faz agente da própria ação, agente da própria práxis⁴³ humana, do ser que constrói e transforma o mundo.

O homem é um ser de promessas, tem um enorme potencial que está em estado de latência à espera da realização. Para Ricoeur (2006a) o homem é feliz quando consegue transformar o mundo, quando suas ideias se transformam em ações.

Ao tratar de potencial, da promessa que se converte em ações transformadoras, Machado e

⁴³ “*Los griegos llamaban πράξις a un que hacer, [...] ‘a la acción de llevar a cabo algo’. [...] El término ‘praxis’ puede designar también el conjunto de las acciones llevadas a cabo por el hombre*” (FERRATER MORA, 1964 II, p. 467).

Lorenzini (2012) são claras ao unir a ação concreta ao reconhecimento,

As ideias, como dito antes, movem o mundo. Mas, para que seu potencial transformador seja convertido em ações transformadoras, uma sucessão de reconhecimentos, nas diferentes esferas, é necessária. Só assim a capacidade, em potencial, dos sujeitos pode tornar-se realizações, ou autorrealizações, que começam no sujeito, mas só podem se efetivar no âmbito social, na esfera pública, na interface com outrem. O reconhecimento opera então sobre a construção da identidade em todas as fases da vida. É preciso sentir-se suficientemente reconhecido, autorizado, para usar da autoridade e da autonomia que o conhecimento, quando aliado ao reconhecimento, outorga (MACHADO; LORENZINI, 2012, p. 43).

É por meio de reconhecimentos sucessivos que nos atribuímos – sujeitos de ação. O reconhecimento outorga-nos, autoriza-nos a modificar o mundo por meio da ação concreta. O grande potencial humano de lidar com as coisas do mundo encontra eco ou apoio neste reconhecer-se e ser reconhecido, edificado ao longo da vida. Quão importante se configura este processo para o desabrochar humano! Se não fosse este “despertar” para o mundo, poderíamos viver em um mundo cinzento, sem a brilhante gama de matizes coloridas que dá o ato humano.

Se a questão é: como tornar-se um sujeito de realizações, um sujeito que consiga tornar-se agente da ação, que transforme a promessa ou potência em ato? O

que é então um ato, um atuar? O que é esta transformação? Para Ferrater Mora (1964) a mudança pressupõe passar de um estado a outro,

[...] ahora bien, el cambio sería ininteligible si no hubiese en el objeto que va a cambiar una potencia de cambiar. Su cambio es, en rigor, el paso de un estado de potencia o potencialidad a un estado de acto o actualidad [...] (FERRATER MORA, 1964, p. 46).

Transformar-se é mudar, passar de um estado a outro, mas para que isso aconteça é necessário que o mesmo objeto tenha em si a potência, e que a partir dela possa projetar-se e mutar. O ato é, portanto, um “quê” de transformação, um estado que passa da potência latente à efetivação. Atuar é concretude e realização.

Esta passagem é, para Machado e Lorenzini (2012), o desabrochar que vem a conceituar a passagem da promessa à ação concreta.

A expressão de Ricoeur “um homem ‘capaz’ de certas realizações” formula o sentido de humanidade que não se completa sem este movimento que faz desabrochar o broto de promessa ou potência que se espera (a sociedade espera) de cada indivíduo (MACHADO; LORENZINI, 2012, p.43).

É o extrair do próprio homem a capacidade de atuar, de obrar. É um ampliar das possibilidades; uma abertura ao possível por meio da transformação em um ato concreto que permite ao homem agir e interferir no mundo. Talvez pudéssemos de forma metafórica,

imaginar este desabrochar como se fora uma crisálida, que contém a borboleta em potência. Um dia se abre e ganha o mundo. A potência está latente, há que libertá-la. Faz-se necessário então, que compreendamos como se dá este processo, isto é, como podemos, por meio do reconhecimento do “si-mesmo”, das próprias potencialidades, nos tornarmos profícuos.

Este processo de reconhecimento de “si-mesmo” vai acontecendo ao longo da vida de cada um de nós. Quando nascemos, iniciamos uma longa jornada em busca, por exemplo, do desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, iniciamos também uma busca por saber quem somos, por nos reconhecermos, por “tomarmos posse de nós mesmos”. Este “reconhecer-se” e ser reconhecido como uma pessoa passa também pelo desenvolvimento moral. Importantes estudiosos como Piaget⁴⁴, Kohlberg⁴⁵, Habermas, Puig, entre outros que buscaram compreender o desenvolvimento psicológico e cognitivo ligado aos processos morais, trataram dessa interface.

Não é pretensão deste trabalho um envolvimento ou descrição destes estudos, por hora cabe salientar que, em nossas buscas por meio de diferentes mecanismos de pesquisas, não foi constatada explicitamente a citação das teorias destes eminentes pensadores relacionadas ao assunto central desta investigação: o autodidatismo. Portanto, para compreensão deste esquema de conexões que impelem à ação autodidata, ficaremos circunscritos à vertente filosófica que envolve este percurso.

⁴⁴ Jean Piaget. Nasceu em 9 de agosto de 1896, faleceu em Genebra, em 16 de setembro de 1980.

⁴⁵ Psicólogo norteamericano e catedrático da Universidade de Chicago. Kohlberg trabalhou em conjunto com Piaget, foi seu aluno.

Apenas, neste momento, trazemos Laurence Kohlberg (1992) para fazer um contraponto do entendimento deste pensador com as escolhas teóricas desta dissertação, que elenca Ricoeur como fonte central no esquema do pensar.

Segundo Strapassom (2011) a teoria de Kohlberg coloca que a maturidade moral advém quando “[...] os indivíduos agem de acordo com a sua consciência e com os princípios éticos universais” (STRAPAZZON, 2011, p. 43). Vindo desta forma, ao encontro do tema – autodidata – entendendo-o como uma pessoa que ao agir está dirigido pela autolegislação, estando de acordo com sua razão.

Cabe salientar que para Kohlberg (1992) há várias etapas de desenvolvimento moral, que se iniciam desde o nascimento. A razão para alguém fazer ou deixar de fazer algo errado seria um indicador de maturidade moral. Ele ocupou-se por explicar os “[...] *estadios de razonamiento de la justicia*”, *no de emociones, aspiraciones o acción [...]*” (KOHLEBERG, 1992, p. 232), adentrando nos aspectos racionais da mesma moral. Para ele, há vários estágios deste mesmo desenvolvimento moral chamados de pré-convencional, convencional e pós-convencional. Esta noção de moral se inicia com a percepção das consequências dos atos, e advém da noção de punição (das autoridades, de outrem, etc.). Não há total compreensão das regras e normas sociais. Obedece porque tem medo às punições, obedece para não ser castigado. Passa, pelo que chama de “espelho” oriundo do meio familiar, dos amigos, etc. e acontece quando tomamos para nós como correto o que vemos de nossos próximos. Ou trata ainda da satisfação dos próprios interesses.

No estágio convencional seguimos as regras e convenções da sociedade; “cumpre-se com o dever”, do que dele é esperado e finalmente entra-se no estágio pós-convencional de moralidade, o qual conceitua que criamos uma certa autonomia moral, embora percebamos que sempre estarão em voga os valores aceitos pela maioria. Portanto, não completamente livres no agir, pois ainda não agimos seguindo ou guiando-nos por nossa própria consciência e entendimento do que é ou não moral, do que é certo ou errado.

Para Kohlberg (1992) esta autonomia no agir passa também pela compreensão (em certos graus) de princípios universais, como a “Regra de Ouro” e o “Imperativo categórico”⁴⁶, vindo desde modo ao encontro das teorias de Kant (2003) com respeito à moral e à ética. Mas o grande diferencial é que esta autonomia (em Kohlberg, 1992) não leva em consideração a ação, mas somente a razão. Há o uso da razão para deixar de fazer algo ou fazer algo que considere moralmente correto/incorrecto. A ação é tida como um componente secundário no entendimento da moral. Entendemos que não podemos pensar a autonomia sem debruçarmo-nos sobre a ação humana. Sobre o ser, que cômico de “si-

⁴⁶ “Como Regra de Ouro compreende-se os princípios de ação que remontam à Antiguidade, expressos de diferentes formas que podemos resumir, por exemplo, pela ótica cristã: ‘não devemos fazer aos outros o que não queremos que nos façam’. Em Kant a regra foi rediscutida e refundamentada em ações que se pautam na ética e na moral. Já o imperativo categórico diz respeito ‘a uma regra prática pela qual uma ação em si mesma contingente é tornada necessária’ (KANT, 2003, p.65).

Isto é, somos compelidos a nos conformar à regra, é um dever. Kant (2003) assim resume o imperativo categórico: “[...] age com base em uma máxima que também possa ter validade como uma lei universal” (KANT, 2003, p. 68).

mesmo”, qualifica a si como agente de ação, que tem consciência moral e resolução no agir. Há um profundo elo de ligação entre moral, ação e reconhecimento.

Kohlberg (1992) compreende ainda, que há uma distância do relativismo cultural, quando trata de compreender uma forma universal para o processo de pensamento moral racional, afirmando:

Creemos que es porque el relativista fracasa en hacer estas diferenciaciones por lo que nuestra postura de universalismo se ha malentendido. Con estas diferenciaciones todavía frescas en la mente del lector, expresamos ahora nuestra exposición del universalismo tal y como sigue. Creemos que hay una universalmente válida forma de proceso de pensamiento moral racional que todas las personas podrían articular, asumiendo unas condiciones sociales y culturales adecuadas al desarrollo del estadio moral cognitivo. Creemos que la ontogénesis hacia esta forma de pensamiento moral racional se da en todas las culturas, en la misma invariante y escalonada secuencia (KOHLEBERG, 1992, p. 284).

Para ele, embora existam as diferentes circunstâncias da vida, que interagem com o indivíduo, estas apenas mediam a construção dos princípios morais autônomos, formando um princípio cognitivo-evolutivo de desenvolvimento, mas são regidas por um princípio universal, portanto invariável culturalmente. Ele dispôs-se a compreender a razão da moral e não o externar desta moral por meio das ações.

Um aspecto no qual concordam os diferentes pensadores citados (Landau, 2002; Ricoeur, 2006b; Begué, 2009), é que este processo do reconhecimento se inicia desde tenra idade e se desenvolverá por toda sua existência, tendo implicações diretas com o entorno.

Em diversos textos de Ricoeur encontramos uma estreita ligação entre a moral, a ação e a liberdade ou autonomia e, embora ele afirme que este processo possa se dar durante toda a vida do indivíduo, para esta dissertação, a fim de que possamos ter uma melhor compreensão, dividiremos este percurso em dois momentos: infância e adultez.

Na infância processa-se como um caminho de aprendizado feito para promoção e desenvolvimento de potencialidades e que se apresenta envolto em processos mediados por um esquema que envolve aspectos cognitivos, psicológicos e sociais. Para ele este trajeto é feito por meio de rearranjados de intrincados processos que começam, quando da passagem de transição do “alguém para o si-mesmo” em um ato de autodescoberta.

Por sua fragilidade, as crianças são mais propensas a distúrbios e desajustes sócio-emocionais e, por este aspecto, pensar o desenvolvimento infantil é tão importante. Quando a criança começa a se reconhecer como algo mais que simplesmente “alguém”, quando começa a se ver como “eu mesmo”, quando começa a se desligar de seus genitores e ter “vida própria”, é que se apresenta o momento de clara e segura intervenção de seus tutores, sejam pais, professores ou educadores para que este processo transcorra de forma suave e consciente.

No adulto, este reconhecimento pode acontecer a *posteriori*. Se durante a infância este percurso do reconhecer-se não se efetivou, é porque existiram problemas que impediram esta descoberta, quer seja por

falhas no desenvolvimento afetivo, por traumas psicológicos ou por outros problemas que o impediram de se ver como um ente capaz, e ao final, fez suas potencialidades serem solapadas. Estes obstáculos não permitiram que a criança se tornasse um homem de ação, no sentido da autonomia – objeto de nosso estudo. Será necessário, que agora, já adulto, este “tomar conhecimento de si” seja retomado.

Esta “reconquista” no adulto, poderá se dar mediante a tomada de consciência de “si-mesmo” em um processo de abertura que remontará esquemas⁴⁷ passados que deveriam estar claros e presentes, pressupondo uma retomada ou um reinício do ponto onde parou. Pressupõe a compreensão que somos ou podemos ser sujeitos de ação. Trata-se, pois, do autoconhecimento de quem somos em realidade. No item 2.2 sobre a imaginação, veremos como é possível fazer este caminho inverso, esta reversão.

Vemos que nesta construção temos que levar em conta que ao passar por várias vias (do “si-mesmo”, do outro e do mundo), a esfera que diz respeito ao reconhecimento de “si” como sujeito de ação, acaba se vendo envolta em problemas. Estes percalços ou dificuldades que impedem a ação são de ordem interna e externa, ou seja, envolvem componentes interiores como a própria psicologia do sujeito e os exteriores ou sócio-culturais, decorrentes deste mesmo intercâmbio com o mundo.

A fim de que possamos fazer uma reflexão destes entraves ou dificuldades, neste momento se faz mister que compreendamos como pode influenciar a estima de si ou mais precisamente – a sua falta, este caminho. A

⁴⁷ O esquematismo de Kant.

presença da estima de si contribui para que tenhamos referências positivas de nós mesmos. Se me estimo, tenho ânimo, confiança, etc. Quando a pessoa não se reconhece ou não é reconhecida, podem ficar abalados os pilares da estima de si, da imagem que temos de nós. Para Begué (2003) existe um vínculo estreito entre a capacidade de obrar e o estimar-se.

[...] entre la experiencia del 'yo puedo' que determina mis capacidades con su directa repercusión en lo que hoy se llama la 'estima de si', y las variaciones imaginativas que ofrecen la riqueza que alimenta este mismo 'yo puedo'. Así, se da la progresión que va de la simple esquematización de los proyectos hasta las variaciones imaginativas del 'yo puedo' (BEGUÉ, 2003, p. 74).

Confiar em “si-mesmo”, ter alto conceito de si, estimar-se, não é tarefa fácil. Pressupõe uma intensa construção que vai desde a infância e consolida-se ao longo da vida, havendo a acedência de muitos fatores para que isto ocorra. É a baixa autoestima, dentre outros conflitos, o entrave para que surja “[...] *la fuerza heurística, es decir, su capacidad de abrir e desplegar nuevas dimensiones de realidad [...]*” (RICOEUR, 2002, p. 204). Se de fato, os alicerces da descoberta de si como ser que tem valor, que “vale a pena”, for quebrado, fica também comprometida a estima de “si-mesmo”, enquanto capacidade de querer-se e abrir-se ao mundo.

Para Begué (2003) “[...] *a verdadera estima de si es una relación mediata, del yo que ha pasado por la mirada valorizante del otro [...]*” (BEGUÉ, 2003, p. 59). Cada pessoa atribui a si um determinado valor. E este valor é construído também no social. Se minha visão

pessoal de valor (minha própria valorização) vista em graus comparativos, tem o mesmo valor da que me é dada pelo outro, pelo valor que me atribuem, está claro que, se não me valorizam, também eu não me valorizarei. A “mirada valorizante” que obtenho do outro, ainda que pareça exagero considerarmos assim, é um fator determinante na conquista de nossa própria autonomia identitária, na conquista de sua própria valoração.

E na criança, como podemos visualizar esta problemática? Quando a criança se prepara para “atirar-se” no mundo, quando passa pelo que Ricoeur (2006b) traduz como desligamento, passa também por sofrimentos e, até que consiga atuar por sua própria conta, necessita apoio, solicitude e reciprocidade,

[...] O desligamento fala sobre o sofrimento da ausência e da distância, a provação da desilusão, e a ligação fala sobre a força de alma que se encarna na capacidade de ficar só. Mas é a confiança na permanência da solicitude recíproca que faz do desligamento uma provação benéfica (RICOEUR, 2006b, p. 205).

A reciprocidade pressupõe uma troca generosa, não somente a um próximo, mas a qualquer um. É o amparo magnânimo, a mão amiga que auxilia no momento de ruptura, de desgarrar-se e lançar-se ao mundo. É a troca que pressupõe a compreensão de que “o outro seja meu análogo” e que passe também pelo entendimento da importância desta experiência ocorrer “[...] em composição com a experiência de outrem com base na reciprocidade [...]” (RICOEUR, 2006b, p. 170). Enfim, para que esta troca seja benéfica, deve haver um

“cuidado” para com o outro, deve haver um auxílio generoso.

Se a criança encontra no ambiente externo ao lar (durante o processo do “desgarrar-se” dos progenitores e, a *posteriori*, dos professores, de seus modelos), um mundo áspero, de menosprezo, de insignificâncias e invisibilidade, se não recebe por parte das pessoas a “solicitude”, poderá sentir-se rejeitada e experimentar um desencanto com o mundo. Então, “[...] *el valor del propio yo puede volverse algo fingido. Puede ser desconocido, reclamado, protestado; también puede ser despreciado, rebajado humillado [...]*” (BEGUÉ, 2003, p. 59). O valor que a própria pessoa tem de si mesmo pode tornar-se constrangido, boicotado e falseado.

Quando há “interações conflituosas”, que segundo Ricoeur (2006b) são “[...] perturbações interpessoais no processo de desligamento da criança em relação aos seus familiares” (RICOEUR, 2006b, p. 204), neste momento tão importante da criança, há quebra de confiança e se instaura uma forma sutil de menosprezo, de menos valia, abalando os cimentos mais profundos do “si-mesmo”, maculando a alma em sua “realidade substancial, sua liberdade” (RICOEUR, 2006b, p. 204). Diante da baixa autoestima, fica também o processo da autoimagem como identidade do sujeito afetada. Entram em choque as esferas íntimas e públicas da visão que temos e da que pensamos que os outros têm de nós. “O indivíduo sente-se como que olhado de cima, até mesmo tido como um nada. Privado da aprovação é como se ele não existisse” (RICOEUR, 2006b, p. 206). Rompida a confiança em si e em outrem, dificilmente conseguirá a pessoa reconquistar sua autonomia e segurança, sem que profundos e dolorosos processos sejam trazidos à tona por meio de auxílio externo.

Para Begué (2009), este processo é complexo e frágil, pois se não fortalecemos esta certeza, esta estima, em qualquer momento de nossas vidas, a imagem que fazemos de nós mesmos, a confiança em “si-mesmo” pode ser questionada. “[...] *Hasta el final de nuestra vida, nuestra ipseidad tiene algo de suspenso que nos alerta acerca del hecho de que podríamos dejar de ser quienes somos [...]*” (BEGUÉ, 2009, p. 686). Podemos fraquejar e duvidar de nós mesmos.

Ricoeur (2006b) aprofunda esta questão da desilusão e desencanto sofridos pela ruptura que não alcança compensação na solicitude e na reciprocidade. Se este “desligamento” não encontra amparo, torna-se estéril, negativo, acarreta perdas e sofrimentos. Assim ele nos questiona,

Qual seria então a forma de menosprezo que corresponderia a esse primeiro modelo de reconhecimento? [...] não parece que os ataques a integridade física, as sevícias de todos os tipos – tortura ou violação – “que destroem a confiança elementar que uma pessoa tem em si mesma” sejam suficientes para delimitar esse primeiro tipo de menosprezo. O que aqui é traído são expectativas mais complexas que as relativas à simples integridade física. A idéia normativa proveniente do modelo de reconhecimento colocado sob o signo do amor; e que dá sua medida à decepção própria desse primeiro tipo de humilhação (RICOEUR, 2006b, p. 205).

Não encontrando a reciprocidade, o amparo amoroso, a pessoa se sente desprezada. A ausência desta reciprocidade leva à humilhação, ao menosprezo e à

desilusão, podendo desta forma conspirar para a baixa autoestima, para o pouco valor que me darei, trazendo graves consequências e levando a perdas. Assim, “[...] a experiência negativa do menosprezo assume então a forma específica de sentimentos de exclusão, de alienação, de opressão [...]” (RICOEUR, 2006b p. 215).

Esta negação de “si-mesmo”, enfrentada pela criança, e que tem implicação direta na possível perda das potencialidades, poderá acarretar sérios problemas, por isso merece um lugar de destaque em nossos estudos. Esta negação, este esconder-se é o que optamos por designar “efeito camaleão” – nos camuflamos para passar despercebidos. Diante da baixa autoestima, do desamparo, do sentir-se desprezada, a criança começa a negar a si mesma. Ao invés de querer “mostrar-se ao mundo”, procura se esconder, passar despercebida, como este pequeno animal – o camaleão, que usa sua capacidade de camuflagem para sobreviver.

Isto pode acontecer com qualquer pessoa, mas a condição fica ainda mais difícil, quando nos encontramos diante situações que envolvem as diferenças. Se alguém é diferente, se é ousado, criativo e independente e começa a se destacar, fica mais vulnerável e exposto. Imaginemos que dentre a humanidade todos se vistam de vermelho; o que seria do destino de uma criatura que se vestisse de amarelo. Toda sorte de indiscrições, desde olhares, gestos, admoestações, críticas, o famoso *bullying*, etc., lhe seriam dirigidos. É, pois, esta a sofrível condição das pessoas que ousam ser diferentes, dos autodidatas. Sofrem com o desprezo e a indiferença. Às vezes não se quer ser diferente, mas se é – não resta, então, senão um caminho, encobrir a diferença, dissimulá-la, camuflar-se e negar-se.

Este tema do passar despercebido foi também tratado por Sennett em sua obra “O Respeito”. Mais adiante, no capítulo 3.1 “Encontros com Sennett” detalharemos este aspecto. Segundo o autor (2001), para muitos indivíduos “[...] passar despercebido é sobreviver. Usar a própria normalidade como máscara, ansiar pela indiferença [...] é a única e plausível solução”. Este ‘querer ser igual’ (SENNETT, 2001, p. 132), ou este parecer ser igual aos outros tem um preço. Landau (2002) fala deste querer, deste desejo,

O desejo de ser como os outros não é negativo “*per se*”. Resta saber a que custo isso se obtém. Traduzindo-se na desistência da auto-realização, na subutilização dos talentos, o preço a ser pago é muito alto tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (LANDAU, 2002, p. 25).

Esta busca do ser igual os outros nem sempre conduz a uma resposta sadia, mas muitas vezes traz o desencanto, a desmotivação, etc. É em muitos aspectos uma “busca normal”, um desejo que nos motiva. E quem como indefeso ser, que há pouco despertou em um ambiente novo e desconhecido – o mundo, no auge de sua ingenuidade e no viço de sua mais vívida imaginação, gostaria de ser estigmatizado por sua diferença? Ora, nestes casos, encobrir-se é um artifício proveniente de um gesto de profundo desespero.

Sufocar a verdadeira identidade, provocar em si mesmo a base de penosas autodisciplinas, a ocultação do “si-mesmo” é condenar-se às perpétuas cadeias

delimitadoras do medo e da vergonha⁴⁸. Medo da não aceitação, vergonha de ser o que se é.

Em meio à falta de reciprocidade e solicitude, ser “camaleão”, na busca de neutralidade, buscar esta “maneira de sobreviver”⁴⁹, nestes momentos, é a forma menos penosa de lidar com os problemas imediatos que adviriam em função do exercício da própria liberdade, de se expor.

Violentar-se a si mesmo, negando seu verdadeiro eu, pode ser considerado uma mutilação do si, é um condenar-se baixo uma “[...] autodisciplina totalitária [...]” (SENNETT, 2001, p. 132). A dimensão que este ‘matar ou morrer’ assume na pessoa pode conferir-lhe marcas que se imporão por toda sua vida, e mesmo que o sujeito não tenha consciência deste processo, ainda assim, estarão ali, “dizendo-lhe” que não pode, que não é capaz, que é melhor assim...

Pela dupla via da ação, se menosprezado, despreza a “si-mesmo”, e sentindo-se desprezado e pouco estimado, acaba por aceitar como um fato irrevogável, passando a acreditar que nada vale e nada pode. Há um descrédito de si, uma subestimação, há a geração do sentimento de inferioridade e a ruína dos elementos que erigem o homem.

⁴⁸ “A vergonha tomou lugar da violência como forma rotineira de punição na sociedade [...] quando a vergonha é silenciosa e implícita, ela se torna um instrumento evidente para por a pessoa nos eixos” (SENNETT, 2001, p. 131).

⁴⁹ “Passar despercebido é sobreviver. Usar a própria normalidade como máscara, ansiar pela indiferença das autoridades: isso leva a prática de uma autodisciplina muito mais rígida do que qualquer coisa que os vitorianos pudessem imaginar. O mais pungente exemplo que conheço de autodisciplina totalitária” (SENNETT, 2001, p. 132).

O desprezo e a indiferença são formas de violência que interferem na constituição do sujeito. Ricoeur (2006a) explica como a violência (nas suas diferentes formas, física ou não) e a humilhação, resultante dela, podem cooperar na destruição do respeito e da capacidade de poder fazer.

La violencia equivale a la disminución a la destrucción del poder-hacer de otro. Pero hay algo todavía peor: en lá tortura, lo que el verdugo intenta golpear, y a veces – ay! – lo que consigue, es la estima de sí de la víctima, estima que el paso por la norma ha llevado al rango de respeto de sí. Lo que se llama humillación – caricatura horrible de la humildad – no es otra que la destrucción del respeto de sí, más allá de la destrucción del poder-hacer (RICOEUR, 2006a, p. 234).

Talvez não possa ser experimentada uma forma mais severa de destruição da dignidade humana, do que quando somos humilhados, vilipendiados em nossa estima. Destronados diante da humilhação, não resta alternativa à pessoa, senão esconder-se, negar-se. Acabando, pois, no intuito de sobrevivência, obstruindo e sabotando as probabilidades de sua própria construção. E, sendo derrotada a estima de si, também derrotada está a luta pelo próprio reconhecimento enquanto ser de possibilidades.

2.2 A IMAGINAÇÃO COMO “ABERTURA”

Outro fator importante que concorre para o reconhecimento de si como um ser de ação é a presença da imaginação. Ela foi apresentada no capítulo primeiro porque é elemento presente nos autores que tratam da cognição e da inteligência, como também é uma das dimensões destacadas por Ricoeur (2002). Embora o entendimento do que seja imaginação e o papel que ela desempenha nas diferentes vertentes de pensamento examinadas, bem como a compreensão do autodidatismo não seja a mesma, a maioria dos autores considera-a importante.

O que vem a ser a imaginação? No capítulo precedente, a imaginação foi vista sob a ótica do processo criativo, da capacidade de olhar o novo, de reconfigurar a percepção das coisas do mundo e de si, mediada pelos processos cognitivos e de inteligência. Neste momento a imaginação vai ganhar uma nova dimensão, uma dimensão mediadora que entra na construção da fenomenologia do homem capaz⁵⁰. Foi exatamente na imaginação que encontramos o ponto de conexão que liga o conhecimento de “si” com o fazer humano. A imaginação como vista por Ricoeur (2002) torna possível o desenvolvimento do ato criativo. É para Ricoeur (apud BEGUÉ, 2003) a “célula inicial”, a base de toda a ação humana.

Foi Begué (2003) quem esmiuçou esta ligação da criatividade, ligando-a ao reconhecimento e a ipseidade como parte da constituição do homem. Ricoeur

⁵⁰ “Esta relación se da mediante los esquemas imaginarios. En efecto, la imaginación anticipatoria del obrar permite que cada uno ‘ensaye’ los diversos cursos eventuales que puede tomar su acción. con las diversas consecuencias” (BEGUÉ, 2003, p.72).

reconhece, no prólogo do livro de Begué (2003) que a autora conseguiu aprofundar a questão da união da imaginação ao ato que faz possível a criação:

[...] el acceso original de Marie-France Begué está en proponer la relectura bajo el signo de las variaciones imaginativas y, por lo tanto, en la órbita de la poética del acto creador [...] (RICOEUR, apud BEGUÉ, 2003, p. 15).

Seus estudos se tornaram valiosos para a compreensão da imaginação como um ato criativo.

La idea original que preside la tesis fue buscar en la imaginación el punto de anclaje del acto poético, al que le está consagrada la primera parte. Si la imaginación puede ser así considerada como la matriz de todos los desarrollos es porque tiene una estructura que hace posible la creación y porque esta estructura, a su vez, desarrolla una temporalidad propia proyectada hacia delante de sí misma, por un presente de iniciativa (RICOEUR, apud BEGUÉ, 2003, p. 15).

A imaginação leva em si mesma um elemento de temporalidade que permite projetar o futuro. A ação, a iniciativa que se apresenta no presente, exige que eu me jogue no futuro, em um irmanar-se de presente-futuro, em busca de um desenvolvimento, de um desenrolar que faz possível a criação. Por isso pessoas pouco imaginativas criariam menos, concretizariam menos. Para Ricoeur (2002),

La imaginación es precisamente lo que todos entendemos: un libre juego con las posibilidades, en un estado de no compromiso con respecto al mundo de la percepción o de la acción. En este estado de no compromiso, ensayamos ideas nuevas, valores nuevos, nuevas maneras de estar en el mundo (RICOUER, 2002, p. 203).

Sendo um livre jogo com as possibilidades, emana algo de futuro, que só existe a *priori* mentalmente ou na linguagem, mas que ainda não se tornou realidade. Podendo, neste ensaio, ficar sempre nesta esfera e nunca ganhar concretude. Ou pode realizar-se, efetivar-se. Mas para que exista este cogitar de possibilidades, Ricoeur (2006b) mostra que precisamos de liberdade, ludicidade, não coação, não ter compromisso com isto ou aquilo, para poder passear na imaginação, sem muitas exigências, sem obrigações, sem regras restritivas, sem um dever ser constrangedor.

Este livre jogo com as possibilidades em seu ensaio com o novo vem a se constituir na própria “*poética de la voluntad*”. Vontade de fazer, de acontecer, de tecer novas tramas, de experimentar. Neste momento entra em jogo a poética da experimentação, sendo promovida pela capacidade imaginativa, que traz à tona por meio de uma “significação emergente”, da emersão do real significado das coisas – as inúmeras possibilidades, reconfigurando-as, tramando, tecendo, “brincando”, como se fosse um vaivém, uma poética do fazer.

Esta tecitura feita pela imaginação, evoca mais e mais imagens, produzindo uma certa ressonância metafórica, um *continuum* que não se acaba. É desta forma que o processo do pensar/imaginar pode se

converter no pensamento complexo e na capacidade de fazer conexões. A vontade, a partir da imaginação, traz à tona o significado das coisas. Estes significados “puxam” outros, e outros mais, como um eco, uma reverberação, uma livre tradução dos pensamentos que propiciam o ato criativo.

Ao mesclar o conteúdo interior (psíquico) com o que temos adquirido de material do nosso entorno (social e cultural), a imaginação vai agir como um “ecoar de novas ideias”. É esta reverberação imaginativa a responsável pelas conexões do dentro e do fora, do de cima e do de baixo, do possível e do impossível, que dotarão o ser de capacidades e potencialidades. Para Ricoeur (2002),

[...] al esquematizar la atribución metafórica, la imaginación se difunde en todas direcciones, reanima experiencias anteriores, despierta recuerdos dormidos, irriga campos sensoriales adyacentes [...] (RICOEUR, 2002, p. 203).

A riqueza metafórica que advém com o intrincado perceptivo é “decodificada” pelo processo imaginativo permitindo, assim, uma clara compreensão do entendimento do entorno e, logo, se transforma em imagem/ação.

Segundo Begué (2003), quando pensamos em projeções futuras, ou mais precisamente, quando trabalhamos a aprendizagem, a imaginação (enquanto nascimento do pensamento) abre “*el reino de los posibles*”. Ela é provedora da energia necessária para consecução do projeto eleito, por meio de uma motivação antecipatória. Fato suficiente para compreendermos

porque a imaginação primária, quando aliada à criatividade, sendo a mesma incentivada, faz do sujeito de promessas um sujeito de ação. É na capacidade de “ver o novo”, de reconfigurá-lo através de complexos processos cognitivos, que reside a “genialidade” dos grandes feitos. O artista, o criador, o cientista “[...] *ve las cosas con cierta ingenuidad, como si las estuviera viendo por primera vez. Siempre está dispuesto a volver a nacer [...]*” (LANDAU, 1996, p. 2).

Ao se deparar com algo que lhe interessa, toma-se de assombro, em um misto de curiosidade e ímpeto de conhecimento, esmiuçando para compreender sua totalidade, já alçando voos que, conduzidos por sua imaginação, antecipam o projeto que no futuro transformar-se-á em ato (descobertas, criações, comprovações, etc.).

A criança, enquanto projeto e promessa, inicialmente não reconhece os limites impostos por regras sociais ou por pessoas com quem convive e que dela se ocupam, educando-a e incentivando-a. É livre, crê em “si-mesma”, tem criatividade e está sempre pronta a tentar algo novo rumo ao desconhecido, assumindo riscos sérios muitas vezes por ainda não saber com precisão medir as consequências de seus atos. Como vimos no capítulo 1, assumir riscos é uma condição para a imaginação criadora. Por isso pode ser trabalhada também no processo educativo para que no futuro seja confiante e criativa, para que não perca essa condição que é inerente à infância, mas que pelas vias da socialização vai perdendo força, cedendo às regras de convivência social e vida em comum.

A imaginação, como excerto do processo criativo, é então uma peça preponderante nos intrincados processos do reconhecimento. Para Begué (2003),

[...] se trata de describir la imaginación desde adentro, desde las condiciones que la posibilitan y los procesos que la legitiman. [...] se trata de ver los alcances de imaginación como un 'proceso poético' en la edificación del sí-mismo [...] (BEGUÉ, 2003, p. 26).

É a imaginação um ato que participa da edificação do sujeito, como um processo formativo. Landau (1996) concebe que a imaginação, quando aliada à ação da cognição, dará como resultado o surgimento da criatividade humana, em uma mescla de processos psíquicos e sociais: *“El pensamiento creativo es una actividad bi-polar entre la lógica y la imaginación, [...] un resultado de la comunicación intra e interpersonal [...]”* (LANDAU, 1996, p. 2).

Mas afinal, como podemos congregiar os diferentes fatores promotores, como a confiança, liberdade e imaginação para a edificação de si mesmo? Para a autonomia? Na criança, como foi visto antes, podemos conceituar que poderá se dar por meio do “[...] amparo e da liberdade [...]” (JESUS, 2013, p. 50). A criança deveria ser amparada no momento em que acontece a ruptura, a saída do lar. Deveria ser auxiliada, para que pudesse fazer essa passagem de forma suave e benéfica. Este desligamento deveria dar-se sob a forma de autonomia e confiança. São, pois, a confiança, o amparo, a liberdade e a segurança os agentes de tal desligamento. A segurança de estar sendo amparado pese ter que seguir seu caminho de forma autônoma, confere suavidade ao processo.

Ricoeur (2006a) atesta que “[...] é a confiança na permanência da solicitude recíproca que faz do desligamento uma provação benéfica” (RICOEUR,

2006a, p. 205). Quando são propiciados, através da família, dos tutores, etc., os meios para que a criança possa adquirir confiança em si mesma, não mais como uma teoria, mas como uma verdade, conduzida pela segurança do “eu posso”, são erigidas, quais sólidos fundamentos, as bases para o desenvolvimento de seus potenciais. Uma vez fundamentada a base, dificilmente haverá algo que possa abalar esta certeza.

A esfera do ensinar e aprender compreende um processo que pode ser feito por meio da mutualidade, como um meio de ajuda mútua, nas relações do dar e receber. O professor poderia se tornar o mediador, a ponte de ligação que conduz o aprendiz à descoberta de seus potenciais, a conhecê-los e valorizá-los para poder deles usufruir na vida. Levar a criança a compreender o benefício das relações implicadas no “si” e no outro, num processo cooperativo para o benefício de todos. Encarar as relações com crianças, considerando que elas são entes de potência e promessa (este é o caso também dos autodidatas, dos diferentes, etc.), passa também por um repensar nos benefícios que a troca pode implicar, pois,

Quizá ahí reside la prueba suprema de la solicitud: que la desigualdad de poder venga a ser compensada por una auténtica reciprocidad en el intercambio, la cual, en la hora de la agonía, se refugia en el murmullo compartido de las voces o en el suave apretón de manos (RICOEUR, 2006a, p. 198).

É um entregar liberto do peso da autoridade, é um compensar as diferenças pela interação na igualdade, na generosidade, na amorosidade de um gesto recíproco. É antes de tudo abstrair-se da noção de que o outro está

somente na condição de receber e não de dar. É aceitar o aprendizado retroalimentado, em uma relação de mutualidade. Para Begué (2003)

Sólo la actitud ético-poética de un amor donante y disponible puede soportar y superar, respetando, la relativa pero legítima autonomía de una libertad “solamente humana” (BEGUÉ, 2003, p. 236).

Assim é o amor configurado como uma atitude ética, na qual se alia a poética que pode dar as bases para a autonomia e a liberdade humanas.

E no adulto? De que modo conceitua Ricoeur (2006b) a consecução da ação para se inverter a negação de “si”, criada face ao não reconhecimento? O autor nos coloca que pode ser por meio do reconhecimento mútuo. Podemos reverter o problema agindo por esta via: o menosprezo suscitado pela indiferença e não estima poderá ser superada pela consideração. E a injustiça, pelo respeito, em um processo que vai “[...] do pólo negativo rumo ao pólo positivo, do menosprezo rumo à consideração, da injustiça rumo ao respeito [...]” (RICOEUR, 2006b, p. 188), efetuados nas trocas simbólicas do dar e receber sem esperar recompensa.

Reverter a negação de “si-mesmo” é um processo doloroso, gerador de conflitos e angústias. Processo que, visto sob a ótica de Ricoeur (2006) e também de Sennett (2001) necessita de ações que operem nas esferas íntimas e públicas. Na esfera íntima em função de “assumir-se e aceitar-se como se é”. Um estimar-se acima das debilidades e fraquezas, um reconhecimento de que somos todos capazes. Um sentimento de liberdade atestado na ação. É em última análise, um conseguir agir

de forma emancipada, um algo de certeza que conduza à autonomia.

É um sentir-se reconhecido, autorizar-se, dotar-se de uma autoridade⁵¹ e da autonomia⁵² que caminha para a construção do ser. É promover uma mudança em sua condição, sair da apatia para uma condição de ação – ainda que com atraso!⁵³

Esta mudança carrega em si mesma o poder de emancipar, qual Prometeu acorrentado⁵⁴, que uma vez

⁵¹ No tópico 3.1 o tema da autoridade fará presença a partir de Sennett.

⁵² E no tópico 3.2 o conceito de autonomia será tratado a partir do clássico Kant.

⁵³ O atraso a que nos referimos se deu porque o reconhecimento não foi efetivado quando era criança.

⁵⁴ Nas palavras de Hacquard (1996) “Prometeu é o filho do Titã Jápeto e da Oceânide Clímene, é irmão de Epimeteu, Atlas e Menécio. Uma lenda tardia apresenta-o como o criador dos primeiros homens a partir da terra argilosa. Mas a Teogonia de Hesíodo apresenta-o somente como o benfeitor de uma humanidade já criada. No decurso de um sacrifício, Prometeu terá iludido Zeus, em proveito dos homens: o deus, tendo de escolher entre uma parte sedutora, que não reunia mais do que ossos, e uma menos sedutora mas, que continha a carne, escolheu a primeira, deixando a segunda para os humanos. Furioso por ter sido enganado, Zeus vingou-se, privando os homens do fogo. Mas Prometeu restituiu-lhes o precioso elemento: bastou para isso roubar algumas faíscas à roda do carro solar. Zangado, mais uma vez, Zeus voltou a vingar-se sobre a humanidade, enviando a bela e perversa Pandora a Epimeteu, que fez dela sua mulher. E Pandora derramou sobre os mortais todos os males contidos no vaso de que era portadora. Quanto a Prometeu, Zeus acorrentou-o no cimo do monte Cáucaso, onde uma águia lhe devorava o fígado, que se renovava permanentemente. Hércules, encarregado de ir procurar as maçãs das Hespérides, passou pelo monte e pediu conselho a Prometeu, que tinha o dom da visão, sobre o caminho a seguir. Como forma de agradecimento, libertou-o das suas amarras, matando a águia insaciável com uma flecha” (HACQUARD, 1996, p. 125).

liberto do incessante picar da águia, restitui em si o potencial que anima. O ser, sendo livre de culpabilidade (do se sentir incapaz, menos que os outros) e estando ciente de seu poder, pode dar-se ao luxo do exercício de suas capacidades.

Na esfera pública, é por meio da consideração do outro, no entender suas diferenças, no reconhecer por meio do mutualismo que todos somos dignos em igual proporção, que se encontra a possibilidade de reconquista de “si-mesmo”. É viver a alteridade onde “[...] *soy llamado a vivir-bien con y para otro en instituciones justas [...]*” (RICOEUR, 2006a, p. 392).

Para recompor a injustiça sofrida, a solução dar-se-á na figura do respeito. Note-se que o respeito que será dado neste processo não é normativo, não se trata de respeito no sentido da norma formal, antes se faz no outro e com o outro, na reciprocidade, ultrapassando o valor da norma. Está posto no sentido de ver o “*sí-mismo como otro*” como nos convida Ricoeur (2006a) a compreender – eu respeito o outro (a qualquer um) por respeito a mim mesmo.

Que el respeto de sí, que responde en el plano moral a la estima de sí del plano ético, sólo alcanzará su significación [...], cuando el respeto de la norma se haya desplegado en respeto del otro y de «sí mismo como otro», y que éste se haya extendido a cualquiera que tenga derecho a esperar su justa parte en un reparto equitativo (RICOEUR, 2006a, p. 213).

Este reconhecimento mútuo, esta conquista, passa pela ontologia, pela ressignificação que encontra sua

fundamentação no ser⁵⁵. Quando esta fenomenologia de *si* se encontra “perdida”, há que ser feito uma espécie de “resgate”, que traduzido significa “[...] *apostar por una ontologia que abra el camino apropiado para que la fenomenologia del si alcance su fundamentación en el ser [...]*” (BEGUÉ, 2003, p. 315). Ou seja, apostar em ações concretas no aqui e agora, que propiciem um reencontro consigo mesmo, com seu próprio ser e com o mundo.

A necessária redescoberta de “si-mesmo”, que se propõe ser feita por meio do reconhecimento e da ipseidade, coloca o adulto diante de um mundo repleto de descobertas:

[...] a ipseidad inaugura la dimensión ético-poética de nuestra identidad, donde el reconocimiento mutuo y la creatividad ligada a dicho reconocimiento ocupan una importancia radical [...] (BEGUÉ, 2009, p. 684).

Ser reconhecido e reconhecer-se como ser de capacidades, para alguém que ao longo da vida passou “despercebido” ou camuflado, que passou como um “Gasparzinho”, como conceitua Pérez (2004), é o equivalente a metáfora da Fênix⁵⁶ – um renascer das cinzas.

⁵⁵“Aqui o ser é o ser-no-mundo, o homem corporificado, de ontologia. *Hablamos de manera sensata de la corporeidad y del ser-en-el-mundo porque ‘el ser se dice de muchas maneras’.* Hay una *precomprensión de ello cada vez que adscribimos predicados a esta entidad especial que es la persona*” (BEGUÉ, 2003, p. 338).

⁵⁶ “A Lenda da Fenix concerne sobre tudo a morte e o renascer da ave. É a única de sue espécie, portanto, não pode se reproduzir como os demais animais. Quando a Fênix sente se aproximar o fim de sua existência, acumula plantas aromáticas, incenso, cardomomo e

Há que ser reerigida a identidade do sujeito. Por meio desta reconstrução, surge a instauração do homem capaz, produto do reconhecimento mútuo, mediado pelo reconhecimento de “si-mesmo” e da “alteridade”⁵⁷. Para Ricoeur (2006b),

[...] trata-se de procurar no desenvolvimento das interações conflituosas a fonte da ampliação paralela das capacidades individuais evocadas no segundo estudo sob o signo do homem capaz em conquista de sua ipseidade [...] (RICOEUR, 2006b, p. 202).

Perscrutar os sinais que emergem das interações sociedade-indivíduo que, embora manifestos, não tenham sido apreendidos, é dar oportunidade de reafirmação do sujeito que age sobre o mundo, do sujeito que, como agente de promessa, narra sua própria história, atribuindo a “si-mesmo” a genealogia de suas ações, assim, o ato de prometer,

[...] se dá assim ao mesmo tempo como uma nova dimensão da idéia de capacidade e como a recapitulação dos

fabrica com tudo isso uma espécie de ninho. [...] a ave prende fogo a esta oleosa pira e de suas cinzas surge uma nova Fênix” (GRIMAL, 2008, p. 196).

⁵⁷ ALTERIDADE “[...] Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 2007, p. 34).

Para Ricoeur (2006) “a alteridade é a alteridade do si com outro distinto de si, na qual a [...] *nueva dialéctica de lo Mismo y de lo Otro es suscitada por esta hermenéutica que, de múltiples formas, atestigua que lo Otro no es sólo la contrapartida de lo Mismo, sino que pertenece a la constitución íntima de su sentido*” (RICOEUR, 2006, p. 365).

poderes anteriores: teremos a oportunidade de observar que poder prometer pressupõe poder dizer, poder agir sobre o mundo, poder narrar e formar a idéia da unidade narrativa de uma vida, por fim, poder imputar a si mesmo a origem dos próprios atos (RICOEUR, 2006b, p. 139).

Prometer é antes de tudo deixar marcas nas histórias narrativas⁵⁸ da vida, sinais oriundos de atos feitos por nós mesmo, como agentes. É a capacidade que acompanha o homem de poder dizer, de prometer agir e ao mesmo tempo de concretizar estas promessas, realizando-as. É um dar crédito a “si-mesmo”, às suas potencialidades, é um fazer mediante o processo de assinatura de seu poder “[...] sob a rubrica do homem capaz [...]” (RICOEUR, 2006b, p. 139). É “sei lá que” de fé em “si-mesmo”, que nos capacita agir.

Após trancafiar as expectativas e sonhos em um ato de sobrevivência, abandonando em nome do conforto de sentir-se um igual dentre os iguais, voltar a se encontrar, equivale a redescobrir-se, reconhecer-se e passar pela reconquista do impulso mágico que levará às descobertas de um mundo novo, assinado por meio do vocábulo – “eu posso”. Faz-se, portanto, necessária uma retomada da consciência do *homo de possibilidades*, para tornar-se o *homo atuante*, que dotado da certeza em “si-mesmo” é a viva expressão do sujeito liberto. Trata-

⁵⁸ Segundo Castro (2002) o estudo de Ricoeur “[...] sobre a narrativa justifica a nossa convicção que a imaginação criadora, própria da *Critica da faculdade do juízo* e a imaginação produtora, presente na *Critica da razão pura* se cruzam para a inteligibilidade do que Ricoeur denomina identidade narrativa” (CASTRO, 2002, p. 21).

se, pois, de “[...] resgatar una ontología [...]” (BEGUÉ, 2003, p. 315), do sujeito de atestação.

Nesta conquista entra em cena mais uma vez a imaginação que em Ricoeur (2002) incorpora ou gera fatores de agregação e rearranjo, que agem agora tardiamente na adultez, no intuito de novamente “tecer a história de vida”. A imaginação nos estudos de Begué (2003) aparece como uma figura de captura do passado, enquanto até aqui vínhamos trabalhando-a como futuro ou antecipação, e em,

Respecto del pasado, la imaginación tiene un rol fundamental en la capacidad de reunir mediante el relato lo diseminado de la experiencia, en la constitución de las intrigas que fundan la historia de una vida o de una comunidad y en la producción de obras que atestiguan las convicciones que cada uno se ha forjado (BEGUÉ, 2003, p. 26).

O fato de se viver a vida não significa que já a compreendemos, é preciso que os diferentes momentos de vida, de lembranças etc., sejam reorganizados. A imaginação pode reunir as peças, reagrupá-las de modo que a pessoa possa perceber o que realmente é. Para Ricoeur (2002) é,

[...] necesario ocuparse del funcionamiento de la imaginación productora y del esquematismo que es su matriz inteligible. En ambos casos la innovación se produce en el medio del lenguaje y revela algo de lo que puede ser una imaginación que produce según reglas [...] (RICOEUR, 2002, p. 24).

Para este reagrupar peças, ele faz uso do esquematismo proposto por Kant (2001), deslocando da inovação semântica da linguagem para a reconstrução do “si-mesmo”. A partir da narração de “si-mesmo”, surge a autodesignação e a atestação “sou eu quem” narro e designo a mim mesmo. Este esquema narrativo humano é explicado por Cesar (2002):

O homem se compreende pela *narrativa*, pela narração de suas experiências, porque apreende assim os acontecimentos como uma totalidade significativa. [...] A identidade narrativa permite ao indivíduo responder à questão: “Quem sou eu?” (*Soi même comme un autre*, p. 198). E, deste modo tornar-se reconhecível por nossas ações, identificável por seu caráter [...] (CESAR, 2002, p.51).

São estas diferentes leituras que a pessoa faz de si mesma e que se abrem em novas perspectivas, que “fecham gretas” e “curam feridas”, fortificando e possibilitando ao ser humano reinventar-se a “si-mesmo”, que para Begué (2003),

[...] es mas, en el propio acto de narrar el sí-mismo se eleva al rol de personaje poético de la narración, sea como autor implicado o como elemento de la intriga [...]. Su yo se va entretejiendo con la poética de la puesta en intriga que el relato confiere, y también con las dimensiones éticas, moral y religiosa que su propia interioridad cultiva, las que, junto con la exterioridad de sus actos, producen como resultado su ipseidad (BEGUÉ, 2003, p. 340).

É a partir desta reunião das peças ou tramas de vida, que pode começar a agir sem constrangimento, com toda sua força para atuar na reinterpretação de uma vida, no reescrever sua história. E, nesta reunião dos fios de vida, revalorizar o próprio potencial tornando a se edificar a partir da conquista da própria liberdade. Sim, porque esta imaginação também,

[...] se acompaña con la libertad. E este acompañamiento se da en dos niveles: el de liberar al hombre, en lo posible, del reino de la necesidad, y el de incentivar la afirmación y la promoción del sí-mismo [...] (BEGUÉ, 2003, p. 26).

Portanto, é a promoção do homem livre, autoconsciente, do homem cômico de si, que vai como um ato em promessa movido por seus próprios impulsos rumo à concretude da realização.

Si bien la persona se determina en el acto de voluntad, esta autodeterminación es un acto segundo, un acto de IrecolecciónI (reprise) de reactivación y reconocimiento de sí, que se apoya sobre un movimiento primero mediante el cual la voluntad posiciona propiamente su acto. Este es el acto propiamente inaugural que abre un Iposible prácticoI e instaura reales novedades (BEGUÉ, 2003, p.38).

É nesta construção do ser de promessas que se transforma no ser de realizações, que aparece a “imaginação” vista em dois momentos – como parte do processo criativo que age na edificação do “si-mesmo” e

como coleção dos fatos e eventos para recompor a trama da vida.

No primeiro momento a imaginação age como um método antecipatório, como que antecipando uma ação. Se puder ver antecipadamente o desfecho de algo que quero construir, por exemplo, me sinto incentivada e compelida à ação. É exatamente neste ponto que a imaginação como antecipação ao ato, consegue incentivar e promover a execução do projeto. Sendo assim, podemos conceituar que é de fato a imaginação uma peça preponderante nos intrincados processos do reconhecimento de “si-mesmo”, como sujeito capaz de ações. A ação “[...] *se le atribuye a la imaginación creadora y al esquematismo en el plano de la práctica social [...]*” (RICOEUR, 2002, p. 12).

Também podemos dizer que edificar o futuro pressupõe uma legitimação do presente. Firmar-se como um ser dotado de confiança em si mesmo é antes de tudo, firmar um entendimento e uma compreensão poética do “si-mesmo, no aqui e agora”. Para Begué (2003), extraindo de si, traçando reajustes, vendo que,

El lado positivo nos dice que, desde este fondo indeterminado de ignorancia, podemos extraer nuestra capacidad de invención y de superación, para ir más allá de los vaivenes ópticos de nuestra afectividad y tejer una ipseidad más o menos durable, sin demasiadas claudicaciones (BEGUÉ, 2003, p. 686).

Assim, também, recompor o futuro com base em processos passados é reinventar-se de forma a ajustar à condição humana, aceitando o chamado a participar da construção de mundo. Segundo a autora é em seu próprio espaço, como ser ontológico, não distante de sua

temporalidade, que este abrir-se ao mundo, ao “mundo das possibilidades” se efetua.

Daí a importância de ser “neste” momento histórico, no *seu* momento histórico, no qual necessitamos dar “[...] amparo e liberdade [...]” (JESUS, 2013, p.50) para que cada qual possa desenvolver-se cognitivamente e psiquicamente como um ser de realizações. Assim para o homem se

[...] revela de lleno su concepción antropológica. Que no concibe al hombre fuera de la temporalidad. El tiempo constituye la primera consecuencia de la existencia encarnada, ya que tiene directas y profundas conexiones con el mundo de la vida. Pero también se trata del tiempo que se entrelaza de manera indisoluble con el mundo: tanto con el mundo cultural que manifiesta la historia personal y social [...] (BEGUÉ, 2003, p. 26).

O fato de, ser no momento histórico, vivenciado pela pessoa que podemos amparar, traz um componente relevante para que possamos fazer este encontro com nós mesmos, pois é o caráter temporal do homem que o define. É na autonomia, na liberdade e no reconhecimento com as intrincadas conexões com o mundo, em meio ao mutualismo e a outridade, na livre expressão de suas capacidades, que vamos encontrar o elo que pode conduzir o ser de promessas a um ser de ações concretas.

Dessa forma, o “amparo”, a “liberdade” (JESUS, 2013, p. 50) e a imaginação, quando juntas, possibilitam a ação criadora presente em todos os seres como

potência. Na criança fazem desabrochar as promessas e nos adultos abrem as cadeias do entendimento e dão acesso ao reconhecimento de “si-mesmas”. Desta forma, a imaginação pode ser considerada o agente, o mediador que pode conduzir à liberdade e à autonomia.

É nesta busca do possível que entra a promoção e o auxílio por meio da afetividade e da emoção. Jesus (2013) fala do amparo do professor em relação ao aluno. Podemos falar, a partir de Ricoeur (2006a, 2006b), amparo “por qualquer um”, pelo outro. Assim pode dar-se o “estopim”, que se desenvolva e faça progredir o caminho rumo à autonomia.

O incentivo, permeado pelo amparo, tem a capacidade, enquanto agente do desabrochar das qualidades inerentes ao sujeito reconhecido, de conduzi-lo à liberdade e à felicidade. Como agente motivador por meio da ação de empuxo da vontade, pode abrir a capacidade de auto-organização do “si-mesmo”, no intuito de originar algo novo para si e para os outros.

No esquema abaixo elaborado, podemos acompanhar como a imaginação opera para que a pessoa possa se edificar e passar de uma promessa a um ser de concretude na ação. A imaginação permeia os espaços que vão desde a promessa, passam pelo reconhecimento de “si-mesmo” como “reconhecimento-atestação”, conferindo o poder na qualidade do “eu posso”. É a imaginação que faz com que sinta que posso fazer, que tenho capacidade.

Figura 2: Tripé do Reconhecimento como promessa e poder



Fonte: Como resultado dos estudos de Ricoeur

No segundo momento, já no adulto, a imaginação tem a potencialidade de prover a abertura dos meios de realização humanos. Em poucas palavras, podemos dizer que a imaginação faz aqui um papel de coletora dos dados da vida, que estão dispersos. Em uma espécie de método que reorganiza os fatos, abre novas possibilidades.

Aquí entra en juego la imaginación productora como esquematización de esta operación sintética de acercamiento. La imaginación es esa competencia, esa capacidad de producir nuevas especies lógicas por asimilación predicativa y producirlas a pesar de – y gracias a– la diferencia inicial entre los términos que se resisten a la asimilación (RICOEUR, 2002, p. 24).

Primeiramente a imaginação age na evocação da *epoché*⁵⁹ humana, isto é, promove a retomada da consciência de si, acerca-se de dados, sintetiza-os, por meio de mudanças em sua própria percepção (de “si-mesmo” e do mundo), instaura uma nova lógica, um novo modo de entender e pensar o mundo. É a retomada dos processos interiores e exteriores ao sujeito, frutos das experiências humanas. Assim se constitui o sujeito capaz. Desta capacidade advirá a *poiésis*⁶⁰ do sujeito de ação ou sua própria edificação, o homem passa a narrar a “si-mesmo”, a imputar a si seus próprios atos.

⁵⁹ Compreendemos *epoché* como sendo experiências conscientes, obtidas por meio de mudanças na percepção (do *si-mesmo* e do mundo). É a tomada de consciência dos processos interiores e exteriores ao sujeito, frutos das experiências humanas. A própria suspensão dos pré-juízos, para que seja revelada a essência das coisas.

⁶⁰ “POIÉTICO (in: Poietic, fr. Poiétique; ai. Poietik, it. Poietico). Produtivo ou criativo” (ABBAGNANO, 2007, p. 772).

Para Begué (2003) “*Poiesis es el acto configurador, la operación de componer los hechos o las afecciones en un sistema. La acción poética canaliza y transmite aquellas experiencias que testimonian esas múltiples dimensiones. Ella lo hace abriendo nuevos espacios*” (BEGUÉ, 2003, p. 151).

Figura 3: Tripé do Reconhecimento – como atestação e poiésis



Fonte: Como resultado dos estudos de Ricoeur

Imaginação quando aliada aos processos cognitivos, insufla estados de ânimo, automotivação, agrega forças, edifica bases, em um processo longe de finitude, onde a criatividade aparece em um *continuum* que não se esgota. É a ação da imaginação aqui apresentada como ponte entre a possibilidade e a concretude, ponte esta que bem pode, e ou poderia, ser construída no percurso escolar da criança, adolescente ou adulto.

3. OUTROS ENCONTROS

Nesta etapa tornou-se necessário ir ao encontro de teóricos que fundamentassem a construção do tema central da dissertação – o autodidatismo. Kant (2001, 2003) nos brinda com elementos-chave para compreender a estreita ligação entre a autonomia do sujeito e o ser autodidata; Sennett faz interagir, a partir da psicologia e sociologia, elementos como a liberdade, o respeito e a reciprocidade em um mundo permeado por desigualdades. No terceiro subitem, a escrita que congrega Kant, Sennett e Ricoeur ganha consistência, uma vez que Ricoeur (2006^a, 2006b) e Sennett (2003) estudaram as teorias de Kant e também dialogam sobre o ato humano permeado pela ética e a moral.

3.1 APROXIMAÇÃO À CLÁSSICA NOÇÃO DE AUTONOMIA EM KANT

Duas coisas enchem o ânimo de crescente admiração e respeito, veneração sempre renovada, quanto mais freqüente e persistentemente a reflexão ocupa-se com elas: ‘por sobre mim o céu estrelado; em mim a lei moral’

Immanuel Kant (1959)

Para aprofundarmos o entendimento do processo do autodidatismo e o governo de “si-mesmo” como sujeito autônomo, faz-se necessário que pensemos um pouco sobre as teorias de Immanuel Kant (1996, 2001, 2003), cujo pensamento foi estudado por Ricoeur.

Pensar autonomia em Kant (2001) significa pensar a autolegislação, o caráter da régia escolha que coloca a si mesmo como sujeito liberto e capaz de concretizar seus intentos. Segundo Abbagnano (2007) o termo autonomia foi “[...] introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão” (ABBAGNANO, 2007, p. 97). Para Kant (2001), haveria dois momentos ou faces desta mesma autonomia: como “polo” negativo, estabelece-se na presença da independência do objeto desejado; e quando esta independência se dá como autolegislação em função da razão ou “lei *a priori*”, temos o sentido

positivo desta mesma autonomia. Na acepção estrita podemos dizer que se dará quando temos a compreensão de que somos livres para fazer nossas escolhas, mas que estas devem se pautar, necessariamente, por leis que têm juízo universal.

Recorrendo à origem do termo, em dicionário grego encontramos que autonomia deriva de *αὐτός* (autos - por si mesmo) e *νόμος* (*nomos* - lei) “*independiente, autónomo; que obra por su voluntad*” (PABÓN, 1967, p. 97). Segundo Zatti (2007),

Como a autonomia é ‘condição’, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer (ZATTI, 2007, p. 12).

Podemos inferir que é nestes dois aspectos que está inserida a liberdade ou poder como condição da ação. Tenho a liberdade da escolha e posso fazer. Mas para que tenha esta consciência da escolha, Kant (1996) afirma ser necessária a educação do homem (pedagogia). Para melhor compreender a profunda ligação existente entre a autonomia e a pedagogia, valemo-nos dos estudos de Kant (1996) em sua obra “Sobre a Pedagogia”.

“O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11). Com esta introdução Kant (1996) apresenta suas reflexões sobre a pedagogia e a formação humana. Pondera que educar pressupõe três esferas: ter cuidado com os infantes, com sua disciplina e

proporcionar uma instrução edificante. Em certos aspectos podemos ver uma aproximação da teoria kantiana do cuidado com as ideias de Ricoeur (2006b) quando trabalha a confiança que deve permear e erigir as bases para a construção da imagem de “si-mesmo”.

Este cuidado começa desde tenra idade, quando os pais zelam pela integridade de seus filhos, para que nada de mal lhes aconteça, e vai avançando na escola para que a criança aprenda a educar-se. É exatamente quando a criança passa pela escola que deve aparecer o amparo generoso ou o cuidado proposto por Kant (1996) e Ricoeur (2006b).

No livro “Sobre a Pedagogia”, Kant (1996) nos coloca que é dever da sociedade cuidar de seus descendentes e pautar por uma pedagogia que desenvolva, por meio da disciplina, a natureza humana para afloramento de um estado melhor, para que surja no futuro o próprio aperfeiçoamento das gerações.

Quanto à disciplina que Kant (1996) conclui ser indispensável aos homens, é em si mesma a impressão de uma conduta que se faz necessária ao aprendizado para o domínio das próprias forças, compreendendo-se que se estas forças inerentes aos homens forem deturpadas poderiam nos conduzir à animalidade. Portanto, é “[...] a disciplina o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais [...]” (KANT, 1996, p. 12). A conduta, se bem formada, por meio de um processo educacional, ordenado, que faça a criança disciplinar-se e compreender a existência de determinadas leis, as “leis *a priori*” a que estamos submetidos, podem, segundo ele, fazer o homem tornar-se um verdadeiro homem: “ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1996, p. 11).

O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; o segundo é aquele em que lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que se submeta uma e outra a certas regras (KANT, 1996, p. 31).

Para o autor, por não termos instinto como os animais, cuja natureza se encarrega de tudo, necessitamos formar a nossa própria razão das coisas, necessitamos ser educados como uma forma de conduzir nossa conduta, a fim de adquirirmos autonomia. As qualidades naturais que pertencem à humanidade devem ser extraídas ou construídas pela educação: disciplina e instrução. Se não formos educados, só aparecerá em nós o estado mais rude da natureza, e deixaremos de ser humanos (isto pode ser comprovado pelos tantos casos relatados na antropologia, das crianças perdidas na selva, criadas por animais; agem como eles, muitas vezes grunhindo, não comem como se humanos fossem e, em muitos casos, nem andam de forma ereta). Deve então o humano ser educado e estar sujeito à razão e às leis dadas “*a priori*”.

Ricoeur (2006b), bebendo da fonte do pensamento de Kant, situa o homem como ente ontológico, que age no mundo, mediante suas ações e atos. Nós “somos-no-mundo”, isto é, vivemos em sociedade e estamos sujeitos a regras e a normas. Necessitamos compreender desde cedo que existem determinadas condutas que envolvem os procedimentos e as ações humanas, que quando respeitadas conduzem ao que Ricoeur (2006a) propaga como a *boa vida, nas instituições justas*: “[...] *aspirar a la verdadera vida con y para el otro en instituciones justas [...]*” (RICOEUR, 2006a, p. 186).

Este também é um ponto de convergência entre as teorias de Kant (2003) e Ricoeur (2006a). Os preceitos ordenadores que conduzem à “boa vida”, cujo princípio de escolha passa pela autonomia, não são pertinentes aos gozos da vida, mas dizem respeito à compreensão e à aceitação de que existem as leis “*a priori*”: “[...] são comandos para todos, que desconsideram as inclinações individuais [...]” (KANT, 2003, p. 59). Estas leis não são extraídas da experiência ou animalidade, mas provêm de preceitos anteriores ao próprio entendimento (e das leis que surgem a partir do uso da razão) e que sendo conservadas nos fazem prudentes e nos tornam cientes da reciprocidade das mesmas em esferas cosmopolitas.

Si la ética se orienta hacia el universalismo mediante los rasgos que acabamos de recordar, la obligación moral tampoco carece de lazos en el objetivo de la «vida buena». Este anclaje del momento deontológico en la intencionalidad teleológica se hace evidente por el lugar que ocupa en Kant el concepto de buena voluntad en el umbral de la fundamentación de la metafísica de las costumbres: «Ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del mundo, es posible pensar nada que pueda considerarse como bueno sin restricción [ohne Einschränkung], a no ser tan solo una buena voluntad» (RICOEUR, 2006a, p. 215).

O princípio da autonomia que visa à “vida boa”, em Kant (2003), pressupõe o entendimento e respeito às normas (com e para o outro) em um misto de responsabilidade, liberdade e humanidade. Significa que por mais que tenhamos autonomia de escolher, sempre,

se visamos ao bem, estamos circunscritos a certas regras, pois as mesmas pressupõem o ordenamento imprescindível, sem o qual não pode existir o bom e o correto. Na medida em que somos responsáveis por nossas escolhas, temos a liberdade de escolher viver bem com os demais, de obedecer às leis dadas “*a priori*”, mediadas pelo próprio aprendizado que nos afasta da animalidade e nos faz humanos.

Es cierto que no hemos abandonado la terminología del imperativo⁶¹, de alguna forma, la hemos sublimado: cuando la autonomía sustituye la obediencia al otro por la obediencia a sí mismo, la obediencia ha perdido todo carácter de dependencia y de sumisión. La obediencia verdadera – podría decirse – es la autonomía (RICOEUR, 2006a, p. 222).

Ricoeur (2006a) não propõe que esta submissão seja cega, dada no sentido de obedecer aos outros, como uma forma de sermos subjugados, mas engloba e faz referência a seguir a autolegislação. Para ele necessita o homem seguir a si próprio por compreender que é desta forma e somente desta forma, que se podem dar as

⁶¹ “Imperativo Categórico: É um dever a ser cumprido, atrelado a razão pura. São “às máximas da vontade [...]. Chamou de C. o imperativo da moralidade, que não está sujeita à nenhuma condição e, portanto, tem uma ‘necessidade incondicionada e verdadeiramente objetiva’ [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 124).

“Kant diz: ‘A representação de um princípio objetivo, porquanto coage a vontade, denomina-se comando da razão, e a fórmula do comando denomina-se Imperativo’ (ABBAGNANO, 2007, p. 545). “[...] O imperativo kantiano trata a humanidade, tanto na primeira pessoa quanto na pessoa do próximo, sempre como fim e nunca como meio” (ABBAGNANO, 2007, p. 385).

relações humanas quando pautadas na ética, na moral, no respeito e compreensão do outro com o “si-mesmo”.

Por sua autonomia, por sua liberdade, opta o homem por distanciar-se da sua condição animal, e ao depurar seus instintos pode se igualar à vontade autolegisladora, incorporando em “si-mesmo” o ato de legislar. Se não for educado, poderá ceder aos seus impulsos e conseqüentemente perderá a capacidade de autonomia enquanto liberdade circunscrita à lei.

3.2 O ENCONTRO COM RICHARD SENNETT: EXPLORAÇÃO DOS CONCEITOS DE LIBERDADE, RESPEITO E RECIPROCIDADE

Richard Sennett é um pesquisador que faz dialogar diversas disciplinas como psicologia, sociologia, antropologia e história, sua visão menos filosófica do que a de Ricoeur (2006a, 2006b), mas traz importantes elementos para o debate, tais como respeito, vergonha, humilhação, autonomia e reciprocidade ligada à noção de justiça, que enriquecem a compreensão da temática central da pesquisa.

Questões como liberdade, respeito a si mesmo e aos demais, e a autonomia na ação aparecem como mediadores que agem em função de diminuir as desigualdades que podem ser pensadas a partir do respeito como reciprocidade⁶². Estas desigualdades são tratadas de forma muito particular por Sennett, que procura frente à condição moderna de injustiça e dessemelhança a que está submetido o homem, debater os caminhos para este enfrentamento. Para Sennett (2003),

En resumen, la conducta que expresa respeto es a menudo escasa y está desigualmente distribuida en la sociedad, pero el significado del respeto es social y psicológicamente complejo.

⁶² “La noción de reciprocidad equivale a la noción de correspondencia mutua. [...] Tal correspondencia mutua equivale a una comunidad, término mediante el cual se designa asimismo la reciprocidad, especialmente cuando se trata de reciprocidad de acción” (FERRATER, 1964, Tomo II, p. 541).

Como resultado, los actos que vehiculan el respeto – los actos de reconocimiento de los otros – son exigentes y oscuros (SENNETT, 2003, p. 69).

A escassez de respeito, o que levou a não termos condutas respeitosas e seus diferentes significados expressos de forma também desigual, na sociedade, são por si só emblemáticos e exigentes. Requerendo, pois, estudos aprofundados. Para sua melhor compreensão, buscaremos adentrar em seus meandros para compreender como se dá este processo.

Sennett (2003) tratará, então, de questões de fundo com relação ao respeito e o tocante às desigualdades:

“[...] los efectos humillantes de la dependencia adulta, la diferencia entre el respeto por uno mismo y el reconocimiento de los otros, y, por último, la dificultad de mostrar respeto mutuo allende las fronteras de la desigualdad” (SENNETT, 2003, p. 36).

São questões muito sérias que permeiam a sociedade as quais Sennett se preocupou em debater. O autor mescla compreensões acerca de certos pontos do reconhecimento que é conseguido por intermédio do respeito, com a falta ou escasses deste mesmo respeito. Nos fala também das lutas que podem ser desencadeadas diante das desigualdades e das mazelas da sociedade contemporânea.

Para nossos estudos trataremos o ponto onde o autor postula sobre como a conquista do respeito de “si-mismo”, por meio do reconhecimento, pode beneficiar a

humanidade na conquista de uma vida melhor e mais igualitária.

Esta conquista de uma vida mais justa pode ser efetivada, segundo Sennett (2003), primeiro: quando se implementam ações que permitem a incompletude e a necessidade humanas de estima serem “sanadas” por meio do fazer humano – na artesanaria⁶³. E em segundo, quando o respeito para com o outro surge em uma relação de mutualismo promovido pela liberdade e autonomia.

A problemática da conquista de respeito na sociedade é para Sennett (2003) um importante fator, tanto de agregação como de desagregação desta mesma sociedade e das relações dela advindas, e que em última análise encontra suas raízes na reciprocidade. Para compreender o que pode o respeito ou a sua falta fazer com as relações humanas, o autor vai desafiando pouco a pouco um emaranhado de questões sociais que permeiam estas relações, procurando esmiuçar o que seria, então, o respeito e suas implicações para a estima de si. Para Sennett (2003):

La sociología dispone en realidad de muchos sinónimos para nombrar diferentes aspectos del ‘respeto’. Entre

⁶³ “[...] la artesanía, la habilidad de hacer las cosas bien [...] «Artesanía» designa um impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía. En todos estos campos, la artesanía se centra en patrones objetivos, en la cosa en sí misma” (SENNETT, 2009, p. 12).

ellos encontramos “estatus”,
 “prestigio”, “reconocimiento”,
 “honor” y “dignidad” (SENNETT,
 2003, P. 60).

Segundo seu entendimento, o prestígio adquirido não é suficiente para se conquistar respeito. Não são sinônimos. Tão pouco o que é conquistado pela honra responde a estas questões – qual seria o respeito “que os outros me dão” e que também eu me darei do qual falamos quando visamos a uma “vida boa”⁶⁴ a que Ricoeur (2006b) se refere. Tampouco as obras executadas, a partir do talento e que me conferem honra e poder, conseguem responder como posso adquirir o justo respeito dos outros e de mim mesmo.

Sennett (2003) segue refletindo sobre a dificuldade de se obter respeito em uma sociedade desigual. A questão é: como não se revoltar ante a desigualdade, como não se desalentar diante das honras e glórias conferidas aos poucos que, segundo ditames da sociedade, possuem direitos acima dos demais?

A sociedade tem tentado minimizar este problema, dando ênfase maior às diversidades do que às desigualdades. Para Sennett (2003), quando pensadores como Gardner falaram que não existe uma só inteligência, mas várias, possibilitando que mais pessoas fossem qualificadas como inteligentes e assim ganhar o direito a estar na “fatia” de pessoas capazes; de certa forma contribuiu, mas não resolveu o problema das

⁶⁴ Para Begué (2003) a boa vida engloba “[...] ‘las prácticas’ y ‘los planes de vida’ se orientan hacia un horizonte de plenitud de la existencia, que es propio del deseo humano que aspira a la felicidad. Este horizonte lleva el nombre de ‘vida buena’ [...]” (BEGUÉ, 2003, p. 341)

desigualdades. Em certos aspectos não somos iguais no sentido literal. E é exatamente neste ponto, sendo desiguais ou diferentes, que haveremos de encontrar uma maneira de nos compreendermos e aceitarmos.

Esta assimetria somente conseguiria ser solucionada por meio destas três formas de ação: na reciprocidade, autonomia e solicitude.

A reciprocidade em Ricoeur (2006a) pressupõe a aceitação do outro “como ele é”, pois mesmo sendo distinto de mim, é ao mesmo tempo igual. Para Sennett (2003) a dissimetria da desigualdade ajusta-se na reciprocidade, não como uma forma caridosa ou piedosa de dar ao outro o respeito, mas em atos que implicam ações recíprocas. “*En términos sencillos, la reciprocidad es el fundamento del respeto mutuo*” (SENNETT, 2003, P. 24). Para Begué (2003), esta reciprocidade vem quando nos encontramos com o outro,

Por una o otra vertiente el punto clave de la opción se da en el encuentro con el otro, nuestro semejante, que al mismo tiempo es un diferente de la misma calidad que uno. Este encuentro rompe la figura finita y cíclica de la subjetividad deseante y egoísta para abrirla a la dimensión infinita de un nuevo estilo de relación que producirá nuevas figuras como el amor, la amistad, la solidaridad (BEGUÉ, 2003, p. 51).

Também para Ricoeur (2006a, p. 232) a solução da dissimetria passa pela concordância da norma, do respeito que necessitamos ter para com as pessoas pela união à ética e à solicitude. É a Regra de Ouro que vai fazer esta mediação entre a autonomia da escolha da

“vida boa com e para os outros” (a solicitude⁶⁵) com o respeito às normas e à ética:

No hagas a tu prójimo lo que aborrecerías que se te hiciera. Aquí está toda la ley; lo demás es comentario». «Y según queréis que hagan con vosotros los hombres, así haced también vosotros con ellos». «Amarás a tu prójimo como a ti mismo». «Obra de tal forma que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal» (RICOEUR, 2006a, p. 232).⁶⁶

Certamente estes enunciados expressam, segundo o próprio Ricoeur (2006a), o parentesco e a direta implicação de uma norma de reciprocidade.

La Regla de Oro y el imperativo del respeto debido a las personas no sólo tienen el mismo campo de ejercicio: tienen, además, el mismo objetivo:

⁶⁵ “*La solicitud es ese movimiento de sí hacia el otro, que responde a la interpelación del sí-mismo por el outro*” (BEGUÉ, 2003, p. 289).

⁶⁶ Para Abbagnano (2007), “[...] Este respeito para com os outros abre caminho em Kant, quando, na forma do imperativo categórico, o dever se aparelha com a dignidade. Como ‘princípio da dignidade humana’ entende-se a exigência enunciada por Kant como segunda fórmula do imperativo categórico: Age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre também como um fim e nunca unicamente com um meio [...]. Esse imperativo estabelece que todo homem, aliás, todo ser racional, como fim em si mesmo, possui um valor não relativo (como é, p. ex., um preço), mas intrínseco, ou seja, a dignidade” (ABBAGNANO, 2007, p. 276).

establecer la reciprocidad donde reina su carencia. Y detrás de la Regla de Oro, vuelve a salir a la superficie la intuición, inherente a la solicitud, de la alteridad verdadera en la raíz de la pluralidad de las personas (RICOUER, 2006a, p. 239).

Somente posso querer e fazer ao outro o que quero e faço para mim mesmo. Deste modo fica desde já a consciência de que, embora sejamos diferentes, necessitamos ter respeito aos demais, pois são, no princípio da norma, iguais a mim. Constituem-se no que chamamos humanidade.

Pero lo más notable, en la formulación de esta regla, es que la reciprocidad exigida se destaca en el fondo de la presuposición de una disimetría inicial entre los protagonistas de la acción - disimetría que coloca a uno en la posición de agente y al otro en la de paciente (RICOEUR, 2006a, p. 233).

É esta condição da dissimetria proporcionada pela condição ôntica que coloca o homem frente a dois caminhos: mesmo estando em posição desigual, sendo agente, não abusa e respeita a condição de paciente do outro⁶⁷. Se acolho o outro como igual, “[...] anulamos la distancia; la humilde distancia del respeto y la soberana distancia de la autoridad [...]” (BEGUÉ, 2003, p. 92). Assim, podemos viver bem.

⁶⁷ Entendemos que assim também estão nesta posição, professor e aluno. A autoridade é diferente, mas as condições de respeitabilidade e compreensão são as mesmas.

No tocante à esfera social, o respeito que posso obter dos outros se conjuga com a autonomia – dar e ter autonomia (autonomia para fazer bem as coisas que fazemos, não com o intuito de competir para mostrar o quanto sabemos, mas na obtenção do autorrespeito pela satisfação de “[...] sentir que o que faz tem valor intrínseco [...]” (SENNETT, 2003, p. 29).

Para Ricoeur (2006a, 2006b), o respeito passa pelo respeito a “si-mesmo” e pelo respeito à autonomia dos demais como unidade, configurando-se ou vindo a desembocar no respeito à pluralidade humana.

De este modo, esta pluralización, interna a lo universal, verifica retrospectivamente que el sí implicado reflexivamente por el imperativo formal no era de naturaleza monológica, sino simplemente indiferente a la distinción de las personas y, en este sentido, capaz de una inscripción en el campo de la pluralidad de las personas (RICOEUR, 2006a, p. 238).

No exercício da autonomia, da escolha que tenho em seguir ou não a regra, está implícito também escolher tratar o outro igual a mim, mesmo sendo diferente. A solicitude traz o respeito para com que o outro faz. Respeita e ao mesmo tempo faz com que sua alteridade seja respeitada. Estas três formas serão aprofundadas no subítem 4.3 em que traçaremos paralelos entre as teorias de Ricoeur, Sennett e Kant.

4. EXERCÍCIOS DE DIÁLOGO E ARGUMENTAÇÃO ENTRE RICOEUR, SENNETT e KANT PARA ELABORAÇÃO DA NOÇÃO DE AUTODIDATA

Neste momento da dissertação - na qual refletimos sobre o sujeito enquanto ontologia e a sua práxis, enquanto agente que modifica a “si-mesmo” e ao seu entorno - torna-se oportuno convocar estes três pensadores (Ricoeur, Sennett e Kant) para dialogarem entre si. A fim de que possamos tentar compreender, à luz da hermenêutica, quais são as barreiras ou problemas que impedem a pessoa de se construir como um homem atuante. E, quais são as bases concretas que podem levar a uma ação liberta – a qual nesta dissertação denominamos de autodidatismo.

O percurso em busca da autonomia passa pela ipseidade e pelo reconhecimento de “si-mesmo” como ser de ação, como referimos em diversos momentos do texto. Para que este movimento se efetue, faz-se necessária a concordância de diferentes fatores que poderão levar a autodescobertas: de que estou e sou no mundo e nele posso intervir e ser feliz.

Estas conquistas têm seu início na infância e se prolongam, continuando por toda a vida do indivíduo, e visam à construção ou edificação do homem capaz, passando pelas esferas da reciprocidade, autonomia e solicitude⁶⁸.

Este “autodescobrimento” das capacidades deve ser efetivado no “mundo e com o mundo”. Isto é, temos um corpo, uma corporeidade – “somos-no-mundo” (RICOEUR, 2006b), estamos sujeitos à interferência do

⁶⁸ Como vimos no item 3.1 ‘O encontro com Sennett’.

entorno, e é por meio das trocas efetuadas com os demais que tiramos o material para nosso próprio crescimento. Portanto, é nesse enlaçar-se com as coisas do mundo que se apresentam não somente as melhores possibilidades, mas também as grandes barreiras para que se consiga percorrer o próprio caminho. A partir desta dualidade palpável, decorrente da presença do homem no mundo e de sua sujeição ao entorno que podemos crescer como entes de ação ou podemos nos anular e morrer sem jamais conseguir nos realizarmos como humanos.

Para compreender esta busca humana de realização, podemos em um primeiro momento partir das reflexões de Ricoeur (2006a) sobre a conquista do bem viver. Relembrando sua própria expressão citada: “[...] *aspirar a la verdadera vida con y para el otro en instituciones justas [...]*” (RICOUER, 2006a, p. 186) traçamos as considerações que seguem.

Como pode o reconhecimento de si e a estima de si cooperarem para que tenhamos uma vida boa? Ricoeur (2006a) afirma que esta vida boa pode se concretizar na solução que visa à dissemelhança do outro. Isto é, tenho que reconhecer que só posso me realizar quando me reconheço e reconheço o outro como eu mesmo, quando estimo o outro como estimo a mim mesmo. Deste modo, a passagem da humana condição de desenvolvimento ou o desabrochar da promessa para a condição de agente, se faz com o outro, na ação recíproca, no ato solícito e no desenvolvimento da autonomia que visa o outro como se fosse a “si-mesmo”.

Estimar, querer, ser solícito para com os demais, não é um ato “caridoso”, mas antes de tudo é um modo de lidar consigo mesmo, senão pela obediência e compreensão das leis, que são normas éticas e morais, mas pela compreensão de uma lei simples que remete à

própria física – toda ação tem uma reação. É neste parentesco muito estreito que aparece a estima de si, ladeada pela dignidade humana, como promotora do reconhecimento do outro como um agente capaz e reflexivo de mim mesmo – como uma extensão recíproca de mim na ação e na reação:

[...] en tanto que intencional, la solicitud aparece como la otra cara de la experiencia de dignidad que alimenta la estima de sí y que acaba de ser entendida como movimiento reflexivo que la persona hace sobre ella misma[...] (BEGUÉ, 2003, p. 289).

Sobre a estima, diz Ricoeur (2006a): “[...] observemos, en primer lugar, que no es una casualidad si se ha hablado constantemente de estima de sí y no de estima de mí. Decir sí no es decir yo [...]” (RICOEUR, 2006a, p. 187). Desta forma, pensar em estima de si também pressupõe pensar a estima do outro, pois o *si* é ao mesmo tempo autorreflexivo e extensivo às demais pessoas. Se me estimo, estimo aos demais. Viver bem, na ação boa que visa à ética e o respeito às normas não pode ser pensado sem a compreensão de que a estima de *si* se irmana com a solicitude. São dois lados da mesma moeda, como observa Ricoeur (2006a), respeita a *si* por respeito ao outro que tem uma “*singularidad irremplazable*”. É a condição de respeito à própria alteridade do sujeito.

Assim podemos perceber que o respeito aos demais como a “si-mesmo” está intimamente ligado ao dar e receber reconhecimento: “[...] *tener al otro en consideración es hacerlo salir del anonimato y distinguirlo como un quien cuya fragilidad es tan*

original como la de uno [...]” (BEGUÉ, 2003, p. 289). É dar visibilidade, deixar que o outro seja alguém.

Novamente, aparece, em Ricoeur (2006a), corroborada por Sennett (2003), a existência da ligação entre a dignidade e a estima, que estão atreladas ao ser que se reconhece e reconhece aos demais por meio de suas obras, quando este se sente capaz.

Hemos dado como objeto de la estima de sí capacidades tales como la iniciativa de la acción, la elección por razones, la estimación y la valoración de los fines de la acción. ¿no hemos dado implícitamente un sentido universal a estas capacidades, como aquello en virtud de lo cual las consideramos estimables, y a nosotros mismos por añadidura? (RICOEUR, 2006a, p. 215).

Ricoeur (2006a) postula que a estima de si está associada ao obrar, como uma espécie de força universal (ligada à teleologia⁶⁹ aristotélica) que incita à ação. Esta ação encontra fundamentação e razões para ser levada a cabo. Assim a pessoa considera que por meio da vontade, é possível agir no mundo, mas este agir, todavia ganha

⁶⁹ “Teleológico – doutrina inerente ao aristotelismo e a seus desdobramentos, fundamentada na ideia de que tanto os múltiplos seres existentes, quanto o universo como um todo direcionam-se em última instância a uma finalidade que, por transcender a realidade material, é inalcançável de maneira plena ou permanente que relaciona um fato com sua causa final” (HOUAISS, 2014).

Conforme Abbagnano (2007), “Este termo foi criado por Wolff para indicar ‘a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas’. O mesmo que finalismo” (ABBAGNANO, 2007, p. 9-H)

uma obrigação moral (deontológica⁷⁰ kantiana). O agir é universal enquanto força impulsionadora, mas deve ser feita por meio da lei e da moral, para que se tenha uma “vida boa”.

[...] El portador del predicado «bueno» es la voluntad. También aquí se preserva cierta continuidad con la perspectiva ética: se puede homologar el concepto kantiano de voluntad con el poder de establecer un comienzo en el curso de las cosas, de determinarse por razones, poder que, como hemos dicho, es el objeto de la estima de sí. Pero la voluntad ocupa en la moral kantiana el lugar que el deseo razonable ocupaba en la ética aristotélica: el deseo se reconoce en su objetivo, la voluntad en su relación con la lei (RICOEUR, 2006a, p. 216).

Quando pensamos em começar algo, a enveredar por um novo empreendimento, certamente nasce em nós à vontade de fazer algo, uma espécie de impulso que impele à ação. Este impulso é chamado por Ricoeur (2006a) e Kant (2003) de vontade. Ele estabelece o começo, determina razões para que nos tomemos de poder e façamos. Claro está também, que devido à nossa finitude ou a “falibilidade humana”, segundo Begué (2003), temos limitações e para evitar cair em erros,

⁷⁰ “Deontologia – Termo proposto por Rosmini, que entendeu por ‘deontológicas’ as ciências normativas, ou seja, as que indagam ‘como deve ser o ente para ser perfeito’. O ápice das ciências deontológicas seria a ética (doutrina da justiça)” (ABBAGNANO, 2007, p. 240).

Esta é a linha na qual Ricoeur se embasa, pois está ligada, em Kant, à norma, à doutrina do direito e à justiça.

devemos, segundo Kant (2003), estar submetidos à lei (infinita e universal). Devemos segui-la, observá-la, pois ela pode nos orientar e nos guiar. São princípios de moral e ética que devem permear esta vontade, para que possamos agir bem. A não observância destes preceitos, como por exemplo, se tenho vontade de abrir um negócio, mas para que ele se concretize tenho que prejudicar alguém, este ato não poderá me conduzir à vida boa, pois fere princípios imanentes à ação justa.

Una voluntad buena sin restricción es, en principio, una voluntad sometida constitucionalmente a limitaciones. Para ésta, lo bueno sin restricción reviste la forma del deber, del imperativo, de la restricción moral. Todo el proceso crítico consiste en remontar desde esta condición finita de la voluntad hasta la razón práctica concebida como autolegislación, como autonomía (RICOEUR, 2006a, p.217).

A vontade é parte integrante do homem – mas o homem, por seu caráter finito, deve estar submetido a um dever que lhe é anterior (ligado à infinitude). Pode o homem optar pela ação (por ser feliz ou não), mas esta felicidade, que se apresenta em relação a esta autonomia está condicionada à observância das leis e normas.

De certa forma, todo o processo que congrega ou une a ação humana à felicidade deve passar necessariamente pela compreensão que esta vontade de fazer algo, este impulso, dado pela autonomia que me é conferida pela opção de fazer ou deixar de fazer, deve ser permeada e erigida com sólidas bases que emanam da observância das leis. O fato de termos que seguir as normas para que o ato nos confira a vida boa (em virtude

do respeito às normas, ao outro como a mim mesmo), é o que Kant (1996) compreende como humanizar-se, quando trata da educação dos jovens.

Já para Sennett (2003) esta estima de si pode ser conquistada pelo respeito. Mas de que respeito ele fala? Do que imputo a mim mesmo por meio da ação que se apresenta na obra do artesão, dos autodidatas, dos que são homens de ação. Como pode o homem conquistar o respeito e a estima de si? Para Sennett (2003) – Fazendo bem algo!! Para Ricoeur (2006a) – transformando-se em um homem capaz!! Para Kant (2003), respeitando as leis.

O ensinar alguém a fazer bem algo pode, na criança, cooperar para promover o nascimento da confiança. E nos adultos que tiveram prejudicada esta certeza – de poder ser sujeito de ação, este “fazer bem algo” – pode trazer novamente à tona os elementos necessários à reconquista do respeito, dignidade e confiança. Para Sennett,

[...] el desarrollo de todo talento implica un elemento de habilidad, de hacer bien algo por el hecho mismo de hacerlo bien, y es esta habilidad la que da al individuo el sentido interior de respeto por sí mismo [...] (SENNETT, 2003, p. 27).

Ensinar a fazer algo bem feito leva a repensarmos a educação. Neste momento tomamos a exortação de Kant (1996) por uma educação que ensine os homens a desenvolverem sua disposição para o bem. Que necessitamos mirar um processo educativo, criando-o pouco a pouco para que surja,

Um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhe acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (KANT, 1996, p. 20).

Este caráter de transmissão, de geração em geração, proposto na educação em Kant (1996), dará a continuidade e aperfeiçoamento tanto ao que se refere à instrução quanto aquilo relativo a conteúdos – e vivências – no âmbito da ética e moral. Há atenção para com a responsabilidade de uma geração e o cuidado destas para com as futuras gerações.

Este caráter teleológico que convém à ação, que busca um fim em si mesma,

[...] es el primer componente capaz de rescatar la dimensión ética inherente a la acción. Esta estructura está también en la base de la noción de praxis pues ella es inherente a su propio dinamismo y orienta todos los proyectos de los individuos y las comunidades. Toda praxis tiende a la plenitud de una vida lograda (BEGUÉ, 2003, p. 341).

É antes de tudo fazer bem algo somente pelo fato de fazê-lo bem, sem esperar honras ou glórias, e é descrito também por Ricoeur (2006a) como uma ação imanente; desta forma a estima de si se aproxima do respeito de si, por meio da ação bem feita. A ação que tem um fim em si mesma (teleológica), ou que é imanente a si mesma, produz uma satisfação, que longe de ser um modo de mostrar “saber algo” para obter o respeito, se torna gratificante para o ser humano.

Em contrapartida, negar, não reconhecer, ignorar o outro ou desconsiderá-lo, não respeitando sua individualidade, constitui-se, no sentido da norma e da ética, cooperar para que se instale o sofrimento:

[...] el sufrimiento no está definido únicamente por el dolor físico, ni aun por el dolor mental, sino por 'la disminución. Incluso la destrucción de la capacidad de obrar, del poder hacer, experimentada como un golpe a la integridad del si-mismo (RICOUER, 2006a, p. 198).

A riqueza do reconhecimento de si como sujeito de ação está exatamente em levar a cabo ações que não visem a um fim deontológico, mas sim que tenham um fim teleológico, isto é não são ações feitas no sentido de buscar uma “excelência”, mas sim concebidas para se buscar uma satisfação, um bem-estar, para si e para outrem.

Por tanto, más que como «amor a sí mismo», es preferible expresar el amor de si como «confianza en uno mismo», como la convicción de que podemos mantenernos en el mundo. Adquirimos esta confianza mediante el ejercicio de los sólidos trabajos artesanales con los que nos ganamos la vida (SENNETT, 2003, p. 98).

É a ação que visa ao “si-mesmo” como outro de Ricoeur (2006a), feita na mutualidade e solicitude. Ficamos satisfeitos na medida em que nos imputamos a ação – eu fiz, posso fazer e me atesto como tal – como homem de ação e ética. Julgo-me capaz. “*El acento*

principal hay que ponerlo en el verbo, en el poder-hacer, al que corresponde, en el plano ético, el poder-juzgar” (RICOUER, 2006a, p. 187). Julgo a mim mesmo digno de reconhecimento pela ação bem feita.

O reconhecimento de “si-mesmo” como agente é poder imputar a si próprio a ação que tem como fim ético a vida boa de “si para com o outro”:

[...] y, si la estima de sí extrae efectivamente su primera significación del movimiento reflexivo por el que la valoración de ciertas acciones estimadas buenas se vuelve hacia el autor de estas acciones (2006a, p. 176).

É a ação bem feita que traz o que Ricoeur (2006a) chama de ética “da vida boa” - relação entre a práxis humana e a vida boa ou ética, que produz a estima de si e o autorrespeito. Complementa assim Begué (2003), “*la acción es el lugar privilegiado donde el ipse atestigua su capacidad de ser, que siempre tiene connotaciones éticas debido a sus consecuencias*” (BEGUÉ, 2003, p. 40). Em resumo, as ações bem feitas, segundo regras que levem em consideração a totalidade dos homens, conlevam esforços e benefícios, como um grande circuito, à semelhança de um círculo que se retro alimenta, e vem em benefício de todos os que dela partilham.

Um segundo fator que leva à compreensão de que a ação na reciprocidade pode trazer o reconhecimento e a estima de si é compreender que “somos todos iguais”. É compreender o si mesmo como outro. No contexto deste entendimento, como então podemos agir frente à desigualdade? Como podem as instâncias educadoras partilharem desta compreensão, promovendo o respeito à equidade e reciprocidade?

Para Sennett (2003) e Ricoeur (2006a) agir bem é agir dentro da reciprocidade ou mutualidade – em ações justas, mediante a vivência da igualdade (mas previstas na diversidade) e na presença da solicitude. Sennett detalha as práticas que querem responder à igualdade, mas que pecam por não o serem realmente,

Fuera del escenario, las prácticas de estatus, prestigio y honor social no inclinan a la igualdad; el respeto por sí mismos de los artesanos no inclina a la igualdad. Podríamos corregir estos límites tratando de hacer que la sociedad se parezca más a un concierto; esto es, las maneras de comportarnos como iguales, y de esa forma dar muestra de respeto mutuo. [...] No sugiero que haya que aceptar la desigualdad o acomodarse a ella; por el contrario, lo que sostengo es que en la vida social, lo mismo que en el arte, la reciprocidad requiere trabajo expresivo. Es menester hacerla realidad, ejecutarla (SENNETT, 2003, p. 69).

Não são, pois, nenhuma das formas conceituadas pelos homens, como status social, honra ou poder meritório o caminho para a igualdade, mas sim a execução de uma igualdade real, fundada no auxílio que dou ao outro e que este dará a mim – a semelhança de um concerto. Na forma cooperativa como manejo um mundo que também ao mesmo tempo é meu e do outro.

É respeitar as diferenças, compreendê-las e aceitá-las. É estimar o outro, como se estimasse a mim mesmo. Como a estima de si pressupõe estimar o outro, pois o pronome *si* é reflexivo e ao mesmo tempo extensivo as outras formas gramaticais, isto é, o “si” é

(si+mesmo) agrega uma alteridade (o outro diferente que sou eu mesmo). Por mais paradoxal que possa parecer respeitar o outro como sendo igual a mim, pressupõe o respeito à diversidade. Respeito às diferenças.

Um segundo fator desta procura da “vida boa” é como mencionado antes, a solicitude. Solicitude é para Ricoeur (2006a) a relação do dar e receber, concebida em face à bondade para com o outro. Pressupõe também uma ética nas ações deste dar e receber. A ação é considerada boa quando feita em favor do outro, se levar e tiver consideração para com o outro, sempre e quando há a observância da questão ética e moral em que está implicada. Podemos dizer que a solicitude é apresentada como uma ação fundada no amor, e é entendida como um ato amoroso. Para Abbagnano (2007) a solicitude é,

Uma relação que não anula a realidade individual e a autonomia dos seres entre os quais se estabelece, mas tende a reforçá-las, por meio de um intercâmbio, controlado emotivamente, de serviços e cuidados de todo tipo, intercâmbio no qual cada um procura o bem do outro como seu próprio. Nesse sentido, amor tende à reciprocidade e é sempre recíproco na sua forma bem-sucedida, que sempre poderá ser chamada de união (de interesses, de intentos, de propósitos, de necessidades, bem como de emoções correlativas), mas nunca de "unidade", no sentido próprio desse termo (ABBAGNANO, 2007, p. 50).

É a relação que dá liberdade de ser o que se é. Não força, não pede. Solicitude com reciprocidade de ação, com entendimento de que o outro tem vontade própria, que tem seu jeito de ser, com o qual temos que

ter uma espécie de carinho e cuidado. Desta forma, quando a relação é pensada e fundamentada no respeito em função do outro, podemos sem dúvida afirmar que estaremos mais perto de uma vida mais edificante e de um mundo melhor.

Quando estes fatores aparecem juntos (respeito e estima de si e compreensão de que todos somos iguais) podem ser a chave para a edificação do sujeito.

Outro ponto de convergência das teorias de Ricoeur (2002) e Kant (2001) diz respeito à imaginação e seu papel na construção e desenvolvimento das capacidades humanas. Como discorremos no capítulo dois, sobre o Reconhecimento, a imaginação tem um papel importante ou crucial na constituição do sujeito. Na criança ela se apresenta como uma antecipação do futuro, como um elo de ligação da promessa à ação. Para Kant (2001), “[...] temos assim uma imaginação pura, como faculdade fundamental da alma humana, que serve a priori de princípio a todo o conhecimento [...]” (KANT, 2001, A124). Encontra-se na imaginação o poderoso fator de ligação que une nossas percepções e as transforma em conhecimentos, por meio da percepção sensível.

Mediante o esquematismo proposto por Kant, (2001) a imaginação (enquanto ordem teorética) reúne os diversos percebidos e configura em uma só imagem, – como produtora ou na forma de “imaginação transcendental” produz uma síntese regulada por regras, que darão sentido às coisas. Ricoeur, no prólogo do livro de Begué (2003), pondera,

[...] el esquematizar mismo [...] es un arte escondido en las profundidades del alma y del que será difícil arrancarle el verdadero mecanismo a la naturaleza,

para exponerlo al descubierto delante de los ojos (RICOEUR, apud BEGUÉ, 2003, p. 34).

Tal é o mecanismo dos complexos processos que envolvem o esquematismo ligado à imaginação enquanto processo que promove a criação. De certa forma não conseguimos compreender sua essência que, segundo Kant (2001), provém da alma. Somente conseguimos perceber o modo como se efetua, como age, como consegue unir, de forma magnífica, o sensível ao entendimento, formando de maneira plena a cognição humana e, por consequência, aparece como “algo” que propicia a ação.

A imaginação, por sua moção antecipatória, dada em Ricoeur (2002), promove a ação, age “[...] *en el plano del proyecto, en el plano de la motivación y en el plano del poder mismo de hacer*” (RICOEUR, 2002, p. 207). Por meio dela surgem esquemas sensíveis do que podemos fazer, antecipamos a visão do processo e nos colocamos em ação por nos sentirmos capazes e motivados.

En primer lugar, el contenido noemático⁷¹, del proyecto – lo que llamé

⁷¹ “Noema ou noemático – NOEMA (ai. Noema). Na terminologia de Husserl, o aspecto objetivo da vivência, ou seja, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser dado (p. ex., o percebido, o recordado, o imaginado). O N. é distinto do próprio objeto, que é a coisa; p. ex., o objeto da percepção da árvore é a árvore, mas o N. dessa percepção é o complexo dos predicados e dos modos de ser dados pela experiência: p. ex., árvore verde, iluminada, não iluminada, percebida, lembrada etc.” (ABBAGNANO, 2007, p. 106).

en otro trabajo el pragma⁷², es decir, la cosa que debo hacer – supone cierta esquematización de la red de fines y medios, lo que se podría llamar el esquema del pragma. En efecto, en esta imaginación anticipatoria del actuar ensayo diversos cursos eventuales de acción y juego, en el sentido preciso del término, con los posibles prácticos (RICOEUR, 2002, p. 207).

Na sua função prática, a imaginação se apresenta como o segredo da ligação de nossas motivações e desejos de fazer algo, ao se materializar, ao efetivar e concretizar nossos sonhos e intenções.

E, no adulto, esta imaginação aparece como ordenadora das “tramas de vida”, como um fator que produz reconfigurações e novas imagens, uma homogeneização de novos modos de ver os diferentes acontecimentos do que chamamos “vida”!!

Súbitamente vemos como; vemos la vejez como la tarde del día, el tiempo como un mendigo, la naturaleza como un templo donde pilares vivientes ... Ciertamente, aún no hemos explicado el aspecto cuasi sensorial de la imagen. Al menos introdujimos en el campo del lenguaje la imaginación productora kantiana. En síntesis, el trabajo de la imaginación es esquematizar la atribución metafórica. Como el esquema

⁷² “PRAGMA ou PRAGMÁTICO. Kant chama também de P. os imperativos hipotéticos da prudência que visam ao bem-estar” (ABBAGNANO, 2007, p. 784).

Em Ricoeur, vem a ser a ação que virei a desenvolver, que se conforma ou se instaura por meio de esquemas que conjugam passado e presente, narrado por mim mesmo.

kantiano, le provee una imagen a una significación emergente. Antes de ser una percepción evanescente, la imagen es una significación emergente (RICOEUR, 2002, p. 202).

Ao sintetizar, ao fazer esta reunião do que estava disperso na vida, a imaginação dará sentido, um novo sentido. Ela conduz a uma das mais belas aberturas humanas – da edificação do “si-mesmo”, mediante a descoberta de quem realmente somos. Aqui o tempo não tem a importância que lhe damos (o tempo cronológico não importa). O que interessa é o aqui e agora; a descoberta que a edificação e a realização da felicidade humana se apresentam no hoje, no instante, no tempo Kairós⁷³ e não nas mágoas do passado feito de desconhecimento, nem no futuro de incertezas feitas pela finitude humana, mas no instante que me encontro, como atestação e reconhecimento de minhas capacidades, expressas pelo “eu posso”. Estas tramas

[...] hacen que una vida humana pueda ser considerada de manera inagotable como el conjunto arborescente de muchas “historias de vida”. Cada uno de estos órdenes conlleva su dimensión ética (BEGUÉ, 2003, p. 340).

Expressas em Kant e Ricoeur, a idéia da presença do homem no mundo, a tessitura de sua própria vida, sua ontologia está sempre atrelada aos processos éticos que regem seus atos.

⁷³ “Para os gregos antigos, dois termos remetiam ao significado de tempo: CHRONOS, o tempo cronológico, linear e KAIRÓS, o tempo existencial. ‘Derivado do grego καιρός’ – o tempo certo, próprio, favorável” (GINGRICH; BAUER, 1976, p. 106).

5. COMO PODEMOS COMPREENDER E PROMOVER O AUTODIDATISMO?

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Como refletir, considerar e compreender as implicações da palavra “eu posso”, como compreender que somos capazes, que podemos ser ativos como agentes que modificam o seu entorno? Se a temática em questão gira em torno da promoção da autonomia por meio do reconhecimento e do autorreconhecimento de “si” como um ente de capacidades e ação, um autodidata – como de fato, na prática é possível efetivar esta busca?

Em primeiro lugar, faz-se necessário oportunizar possibilidades para que a pessoa cresça e compreenda por si mesma que é possível; que cada um de nós pode se transformar em um sujeito que age, em um sujeito de ação. E é nesta “promoção” que reside a importância primária da escola e seu papel em incentivar e permitir o desenvolvimento destas capacidades inerentes ao ser humano.

A escola e os educadores podem ser, como anunciado anteriormente – o amparo (Jesus, 2013), que nos auxilia nos momentos de descoberta, do desabrochar para o mundo. Pode a escola não somente ensinar, transmitir conteúdos e incrementar cognitivamente os estudantes, mas também proporcionar espaço de liberdade para a criação?

Seria preciso que os estudantes compreendessem que somente por meio da ética e da moral que levam em consideração não somente o “eu”, mas que se ocupa de outrem como se ocupa de “si-mesmo”, é possível a convivência edificante. Levá-los a compreender a

reflexividade de suas ações; ações que se pautem na busca de diálogos mediados pelo respeito e consideração.

Para Jesus (2013) é um dever da escola instigar a busca de novos desafios que contemplem os processos cognitivos e o emprego coerente do conhecimento. Mas, acima de tudo, é necessário que tenhamos a compreensão de que é preciso um contexto de liberdade para os educandos se desenvolverem, sendo amparados diante das dificuldades. E, que esta liberdade está acompanhada da autonomia, da autolegislação.

A mão que ampara é antes de tudo um “porto seguro” que encontramos nos instantes de ultrapassar os limites da segurança na busca do novo. Liberdade para sermos nós mesmos, cada um com suas potencialidades, suas delibidades e desafios. Enfim, ao congregarmos em um mesmo ambiente, a segurança e a liberdade dispostas em conjunto, uma mescla de imaginação, confiança e aprendizado, poderão oferecer à pessoa a riqueza de descobrir por si própria, de forma autônoma, como buscar os meios para a transformação de seu entorno, participando do mundo ativamente.

É a mescla de desafio, criatividade e “fé em si mesmo” que podem levar a um aprendizado edificante e humanamente produtivo. Fé entendida aqui a partir de Siaud-Facchin (2014):

[...] en el sentido etimológico, confianza proviene de fe, fides en latín. Lo que significa tener fe en uno mismo y en quienes nos rodean; sentir que podemos apoyarnos en los demás porque nos comprenden [...] (SIAUD-FACCHIN, 2014, p. 16/49).

É neste contexto que os locais de ensino e a sociedade têm a missão de buscar os meios de prover o incremento das capacidades e atributos inerentes ao indivíduo, meios que valorizam o humano e contribuem para a construção do ser, transformando-o, capacitando-o.

Quanto à liberdade, para Sternberg (2006), é em meio a processos de liberdade não circunscrita ou limitada que os autodidatas, as pessoas criativo-produtivas conseguem alcançar os melhores resultados de desenvolvimento. Sentimos-nos verdadeiramente satisfeitos e dispostos em nossa autonomia, quando somos livres, livres para pensar por nós mesmos, quando não há a obrigação de fazer somente o que outrem nos impinge.

A sociedade pode repensar as questões da liberdade, da autonomia, da moral e da ética. As instituições educadoras podem se transformar em fomentadores de mentes criativas, mentes de espírito crítico, com potencial de integração, que podem unir esforços em busca do bem comum.

Não se trata de apenas acumular ou armazenar conhecimentos, mas da construção de pessoas que podem ajudar a formar o pensamento, utiliza-lo de modo edificante em favor do humano, deixando marcas de sua criatividade imaginativa e ousadia em prol da coletividade.

É no tomar conhecimento de suas capacidades, que na pessoa nasce motivação, autoafirmação, ajuste, resiliência, autocontrole, etc., É no ser reconhecido e ser incentivado a reconhecer-se que os pequenos germens ou brotos – as promessas, encontram um solo fértil para se desenvolverem.

O fato das instituições de ensino, como mediadores do desenvolvimento do processo cognitivo, ensinarem a fazer algo bem feito, pode fazer toda a diferença na vida de uma pessoa. Quando aprendemos um ofício e o realizamos de forma primorosa, cômicos de nossa importância na sociedade, nos enchemos de respeito, dignidade e confiança.

Como ilustração para que compreendamos a importância do “ensinar a fazer algo bem feito” podemos citar uma das mais importantes escolas de artes, surgida no século XX ... a Bauhaus⁷⁴.

A Bauhaus foi fundada por Walter Gropius⁷⁵,

Guiado pela vontade de conseguir uma fusão da relação entre arte e técnica, em nome de uma tradição despedaçada pelo industrialismo e de um espírito criativo que avança na busca de novos equilíbrios [...] (DE MASI, 2007, p. 230).

De certa forma a Bauhaus e seus idealizadores propunham uma volta às origens do objeto e de seu artífice – o artesão. Na arte deste sábio prático da vida, encontrou-se o ponto que ligava as necessidades industriais de fazer bem um objeto ao design criativo,

⁷⁴ “*La Bauhaus surgió geográfica e históricamente en un punto y momento claves del siglo XX que determinarían, sin duda, nuestro presente; nacida en la encrucijada entre las dos Guerras Mundiales, reflejó los grandes cambios que habrían de marcar la Historia de la Humanidad. La Bauhaus encarnó en varios aspectos el cambio hacia la modernidad. Originalmente, en su seno latían los rescoldos de un romanticismo que depositaba una mirada **esperanzada en la artesanía***” (PÉREZ S., 2005, p. 13, grifo nosso)

⁷⁵ Nasceu em Berlim em 18 de maio de 1883, morreu em Boston, em 5 de julho de 1969.

que mesclava arte e ciência para o plasmar dos objetos oriundos da vívida imaginação de seus alunos. Muito antes de ser apenas um atelier de expressividade, as oficinas da Bauhaus eram antes de tudo um local de estudos, uma mescla que fazia um intercâmbio perfeito entre a arte, artesanania e técnica.

Pérez (2005) cita Kandinsky que era professor da Bauhaus ao resumir a arte do ensinar a fazer bem feito, em uma visão holística do processo ensino/aprendizagem dos objetos e coisas:

En general, el trabajo de la Bauhaus está sujeto a la unidad, iniciada, por fin, de los diversos campos que todavía hasta hace poco tiempo eran concebidos como sectores estrictamente separados entre sí. Estos campos, que recientemente aspiran a una interrelación, son: el arte, sobre todo las llamadas artes plásticas (arquitectura, pintura, escultura), la ciencia (matemáticas, física, química, fisiología, etc.) y la industria, considerada en sus posibilidades técnicas y factores económicos. El trabajo de la Bauhaus es sintético. [...] En ambos casos los trabajos deben pasar, de un modo programático, de las configuraciones más simples a las más complicadas [...] (KANDINSKY, apud PÉREZ S., 2005, p. 70).

Foi a Bauhaus, com seus métodos, uma das mais profícuas escolas, e seus alunos se destacaram em várias partes do mundo, com elementos de pura inovação e criatividade inventiva. Ratificando assim, que o ensino que dá ao mesmo tempo, liberdade e excelência, pode

incrementar ou fomentar o desenvolvimento humano. Sennett (2003) complementa,

[...] el desarrollo de todo talento implica un elemento de habilidad, de hacer bien algo por el hecho mismo de hacerlo bien, y es esta habilidad la que da al individuo el sentido interior de respeto por sí mismo (SENNETT, 2003, p. 27).

Neste trabalho vemos que há um estreito vínculo, estudado por Sennett (2003) e Ricoeur (2006a, 2006b), que une a conquista do respeito à descoberta de “si-mesmo” como um ente capaz de ações transformadoras, ao aprender a fazer algo bem feito.

Este ensinar a fazer algo bem feito não é visto somente se referindo às práticas manuais, mas a toda e qualquer atividade humana. Quando é propiciado o encontro consigo mesmo, com sua consciência, com o ser do ser, compreendemos que qualquer ação é digna de ser bem feita. Esta oportunidade pode ser dada também aos adultos. Pois ao realizarem este autoencontro podem compreender o urdidume de sua existência, reedificando as bases para o entendimento de seu posicionamento no mundo,

Volver a encontrar el camino hacia uno mismo. Volver a visitar la propia historia a la luz de ese nuevo enfoque. Es un poco como si volviéramos a visitar un museo y hubieran cambiado las leyendas de los cuadros. Las imágenes siguen siendo las mismas, pero su explicación ha cambiado. Entonces ya no se ven las cosas de la misma manera. Las comprendemos de otro modo y recorreremos de forma

distinta la historia de nuestra vida. La nueva imagen de uno mismo que emerge de esta deambulaci3n interior permitir3 recomponer los contornos de la personalidad, pero tambi3n permitir3 reorientar las preguntas que uno se hace sobre su vida y sus decisiones. No se trata de cambiarlo todo. Por supuesto que no. Sino de dirigir el proyector en otras direcciones. De repente aparecen zonas insospechadas; lo que se consideraba primordial se desdibuja y lo que ya no se ve3a recupera su importancia. Comprendemos qu3 nos anima y por qu3; nos deshacemos de una culpa angustiada y sofocante, y decidimos, a plena luz, la vida que nos conviene y en la que nos sentimos bien (SIAUD-FACCHIN, 2014, p. 36/42).

Pois 3 mediante a compreens3o de seu papel no mundo que, tambi3 adultos pouco ativos ou inertes em decorr3ncia do n3o reconhecimento e da falta de f3 em “si” podem mudar e crescer; 3 um permitir a “si-mesmo” o reencontro com um novo estado de 3nimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca da compreensão da necessidade de reconhecimento pela humanidade (humanidade entendida como encarnação, no sentido do corpo como instrumento de expressão) e que tem na autonomia uma forma de afirmação ontológica de suas capacidades, não foi tarefa simples. A compreensão do autodidata e a construção de uma ponte que ligasse a filosofia hermenêutica e a poética da edificação do “si-mesmo” à educação, enquanto promotora da autonomia e instância possível para o desenvolvimento do autodidatismo – configurou-se como um verdadeiro desafio. Passamos primeiramente pelo exame das teorias da inteligência e da imaginação como processo da cognição, para centrarmos nos processos descortinados pela abordagem fenomenológica.

Navegamos em terrenos íngremes e, de certa forma, ainda obscuros, como o violinista que conta apenas com a sensibilidade e o ouvido, para buscar notas cada vez mais agudas na procura de uma síntese-chave que possa desvendar a alma da música que tanto almeja. Assim, estamos Tateando, como referiu algumas vezes minha orientadora, professora Ana, “subindo nos ombros de quem já refletiu sobre este tema”, para alcançar um degrau a mais... Ricoeur, Kant, Sennett, Begué...

Alguns signos para o entendimento destes interrogantes foram encontrados na fala de um paciente do psicólogo Maurice Wagner⁷⁶ (1977, p. 8): "*¡Ya quisiera yo experimentar aunque fuera una vez en la vida*

⁷⁶ Maurice E. Wagner, Th.M., Ph.D. Nasceu em 24 de maio de 1914, faleceu em Genebra, em 17 de julho de 2005.

la sensación de ser alguien!", como uma expressão que revela o quão importante é a autoidentificação do sujeito.

A frase demonstra a incessante busca por preencher essa incompletude que tanto nos perturba – essa ânsia por “estar” e “ser” neste mundo de forma plena e consciente. Essa é a busca que de certa forma pode ser sanada ou satisfeita quando nos reconhecemos como sujeitos de ação; quando damos testemunho de nós mesmos e ao mesmo tempo reconhecemos os outros como sujeitos que têm potencialidades, que podem vir a germinar, a se ampliar.

Se por um lado, cá, nesta terra vivemos; se “somos-no-mundo”, nada mais justo que nos reconheçamos nele. E, mais justo ainda é que tomemos parte dele como entes de ação, entes que compreendem a própria corporeidade e a própria potencialidade como agentes que podem intervir e mudar o mundo.

Mas, “*Ser uno mismo, ¿qué es?*”, questiona Wagner (1977, p. 12). O fato de nos conhecermos, ou melhor, de nos reconhecermos é uma condição *sine qua non* para que possamos também chegar a “ser” e “agir” neste mundo. Sem esta condição não podemos nos edificar.

Assim, é possível compreender o quão importante é a construção da nossa identidade, da imagem que temos de nós mesmos (que começa ao nascermos e se incrementa ao longo da vida). Daí a importância dos pais, os educadores e os locais de ensino cooperarem como agentes neste intuito, para o acesso ao entendimento e promoção da autonomia.

A construção desta identidade passa por diferentes etapas: vai desde o nascimento, com a sensação de que somos, passando pela edificação da imagem que temos de nós mesmos e da que os outros têm

de nós, desembocando na autoestima e no querer-se bem. O fato de não nos estimarmos é um fator impeditivo à construção de uma identidade resoluto, confiante e atuante. Sem a estima, o reconhecimento e o respeito não conseguimos nos configurar como sujeitos de autonomia, como autodidatas.

Vai aos poucos se descortinando a ideia de que o autodidata é aquele que consegue por si mesmo buscar soluções, é resoluto em seguir em frente em seus intentos, pois tem convicção em seu potencial. Em outras palavras, detém a capacidade de “fazer e acontecer” por si mesmo por ter confiança que pode realizar.

Ao fazer a leitura da dissertação, o leitor poderá ser tentado a pensar que o autodidata é, em seu modo de agir, autosuficiente, dispensando o outro; uma pessoa solitária que busca conhecimento, que age sem a ajuda de outrem. Contudo, pode-se perceber que para se aproximar de tal condição, a rigor inatingível, há a necessidade da concorrência de vários fatores: primeiramente do ambiente que nos circunda. O meio interfere, pois é neste mundo que vivemos e a suas influências estamos sujeitos; segundo, é na convivência com nossos semelhantes que se apresentam possibilidades promissoras e obstáculos desafiadores para o crescimento pessoal. É no saber retroalimentado que realmente podemos nos efetivar como autodidatas, como entes que podem atuar em seu benefício e em benefício de seus semelhantes.

Claro está que esta descoberta deverá ser acompanhada da pertinente compreensão de que a ação humana deve estar pautada na moral e na ética. E, provavelmente resulte de pouca valia a compreensão e entendimento dos métodos científicos, da promoção da ciência, das pertinentes intervenções das pedagogias, se

diante da inversão de valores que concebem a exclusão do fator humano de convivência pacífica e cooperativa, nos calarmos. Há que sermos compassivos e procurar auxiliarmo-nos mutuamente. Podemos nos reconhecer também de forma mútua, respeitando a alteridade e a singularidade insubstituível do outro.

A prática e a ética podem, pois, estar acompanhadas da liberdade. Da liberdade de agir e ser responsável pelas próprias ações. É a ética, pensada pela autonomia, que a autolegislação confere: ética e moral dadas pela compreensão do caráter da régia escolha que nos coloca como sujeitos libertos e capazes de concretizar nossos intentos.

É nesta constituição, nesta edificação do sujeito, que a escola e também os diferentes locais de ensino são chamados a participar, a contribuir. Compreendemos que, se pudermos, como educadores, cooperar para que os cimentos da descoberta de “si” como ser que tem valor, que “vale a pena”, não sejam quebrados. Se pudermos contribuir para que a estima de “si-mesmo” não fique comprometida, anulando a capacidade de querer-se e abrir-se ao mundo, largos passos poderão ser dados na formação das futuras gerações.

As entidades educativas, sejam escolas ou diferentes espaços da sociedade aonde se fomente e pratique a formação humana, podem dar as bases para o incremento do processo imaginativo, dar amparo e segurança, enfim, valorizar o humano, direcionando-o para uma busca liberta, crítica dos saberes e, ao mesmo tempo, que busque compreender que necessitamos uns dos outros. Que possamos respeitar a alteridade do outro, respeitando a diversidade, entendendo e aceitando as diferenças.

Havemos também de compreender o valor da solidariedade. Da mão amiga que é estendida no momento oportuno de nossa carência, no momento em que estamos carentes de ser, carentes da compreensão gregária, do outro que aprova e ampara. Retomando alguns pontos do que desenvolvemos ao longo da dissertação – quando, enquanto humanos em busca da felicidade, de algo que complete nossa condição, nossa finitude – necessitamos cuidar uns dos outros, ajudar-nos mutuamente, sermos compreensivos.

Precisamos compreender o quão pertinente é tornar propícias as condições para autoafirmação de nós mesmos como agentes capazes. E entender que esta capacidade depende consideravelmente da maneira de estar com outrem e de uma dose de aprovação básica que é necessário experimentar.

Compreendemos por meio dos estudos de Ricoeur e Sennett que é desumano não propiciar às pessoas as possibilidades de serem reconhecidas, de reconhecer-se e “ser-no-mundo”. Por isso, faz-se necessária a concepção de que o escasso reconhecimento ou sua falta têm conseqüências, e literalmente pode privar outrem de ser alguém, de obter respeito e dignidade. É um ato impiedoso, que macula a integridade enquanto humanidade; humilha e desagrega. E é uma das causas das infundáveis lutas que vimos e ainda vemos na história da humanidade.

Em meio ao oceano massificado da existência, na qual tendemos a figurar como números indefinidos e confundidos uns com os outros, a busca de um espaço pessoal, singular e a ânsia por manter um traço peculiar que nos caracteriza como únicos, ultrapassa o simples desejo, mas se funda na percepção coerente do “eu existo” – do ato de existir. Esta necessidade de ser

alguém, esta espécie de náusea que descreve tão bem a busca deste “algo”, não é mero capricho resultante de desditas pessoais, mas faz parte da premência humana da procura de completude face à finitude.

O que se propõe na procura desta necessidade não diz respeito à simples busca da intersubjetividade como imperativo conseguido, à custa de lutas. Mas esta busca fala de uma estrutura do alcance do possível, que tem na “imaginação” o ponto-chave para a construção do ato poético (BEGUÉ, 2003). Mescla sábia do reconhecimento de “si”, o retorno ao “si-mesmo”, ao ato de adjudicar-se capaz. A imaginação como antecipação do ato torna possível a ação, pois “imaginar é uma ponte entre o pensar e o agir⁷⁷”, por meio dela é possível a construção do entendimento. E, ao adulto, confere a promoção de uma nova forma de ver o mundo, de compreensão do seu entorno, de seu papel como humano.

É o fato de estarmos no mundo, de “sermos-no-mundo”, de nosso estado de estreiteza e limitação, dado pelo caráter⁷⁸ que, segundo Ricoeur (2006a e 2006b),

⁷⁷ Embora o pensamento possa ser entendido, do ponto de vista filosófico ou psicológico como ação, para que entendamos este percurso que possibilita a passagem da promessa à ação, conceituamos ser necessário ultrapassar o limiar do pensamento e ir além da moção voluntária/involuntária inerente a ele. Tornando assim efetiva a ação que venha carregada de concretude e não somente de potência.

⁷⁸ “*El carácter, diría yo hoy, designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona*” (RICOEUR, 2006a, p. 115).

“[...] reúne la paradójica síntesis de lo universal en la persona individual. En cada ser humano todas las pasiones son posibles, todos los aciertos y los errores, pero siempre se dan según la fórmula inimitable que cada uno tiene para sí. Esto hace que el carácter, por ser estrechez de la existencia, nunca puede ser

marca a parte ou o polo finito da desproporção, o nos faz buscar incessantemente o que possa servir de mecanismo para nos completarmos. Esta completude, sempre considerada em suspenso, pois inatingível, logo, ilusão de completude, pode emergir no encontro do “si-mesmo”, da autorreflexão do outro como “eu mesmo”, e se realiza no entendimento de que somos capazes e de que o outro também é.

Por um lado a escola formal e a sociedade, ao pretenderem propiciar o erigir das bases para autonomia do sujeito, podem favorecer certa autonomia ao depositar confiança na pessoa. Estarão assim contribuindo para a construção de sujeitos críticos que assumam por si mesmos as responsabilidades do pensar e agir. Por outro lado, ao negligenciar, colaboram para a não edificação dos sujeitos. Ao não olharmos para esta falta de atenção ao problema nas políticas e práticas escolares, podemos incorrer em graves danos às gerações futuras e promover, ainda que de forma indesejada e indireta, pessoas pouco capazes e infelizes podendo levar a consequências talvez desastrosas.

A educação parece ter a seu alcance possibilidades importantes de interferir como mediadora deste processo. A filosofia dá as bases, a imaginação, os meios e a prática pedagógica poderiam facilitar as trocas que permeiam o ato de ensinar e aprender, formando e transformando ou, ainda melhor, favorecendo esse desabrochar, já que estão dentro do próprio homem as possibilidades de edificação do sujeito que educa e se educa, reciprocamente. Auxiliar na compreensão de que o aprendizado feito por meio do autodidatismo não

prescinde do outro, não é uma autoeducação fechada em si mesma, um processo autoexcludente, mas um procedimento dialógico, efetivado pela escuta do outro, a reflexão e a reescuta que se retroalimenta e se desenvolve respeitando a alteridade, logo, a individualidade do outro.

Levar a compreender que podemos fazer escolhas, mudar quando se faz necessário, transformar o que muitas vezes está posto, no sentido de superar o derrotismo e a inércia.

Tudo isto no sentido de entender que a transformação do ser de promessas em um ser de concretizações, a formação do homem capaz, depende de esforços conjuntos, de “sucessivos reconhecimentos” (MACHADO; LORENZINI, 2012), de compreender e ser compreendido, de respeitar e ser respeitado em um processo que vê o outro como “si-mesmo”. Aqui é a promessa que ganha um sentido de futuro, de um porvir que servirá para a edificação de uma possibilidade, ligada ao agir, e que se faz mediante o outro na ação mútua.

Desta forma pode o humano que é um ser em transformação e que tem um enorme potencial, realizar-se. Pode ser feliz ao transformar o mundo e ver suas ideias convertendo-se em ações e obras, contribuindo assim para um lugar mais justo e igualitário, se assim for seu intuito.

Em muitos aspectos podemos ver que não há incoerência ou uma aparente falta de nexos ou de lógica entre a filosofia do reconhecimento, as noções de capacidade e de autonomia e de práxis pedagógica. Mas há hiatos, não um *continuum*, restando muito espaço que requer trabalho sustentado em compreensão. A filosofia pode nos ajudar a dar os signos do problema, pode nos auxiliar a fazer a redução ou *epoché* fenomenológica da

edificação de “si-mesmo”. E a educação pode ensinar a desfrutar da autonomia que aquela indica.

Encontrar o ponto de emergência que une a liberdade de ação à autonomia do sujeito, ao autodidatismo requer pensarmos de forma conjunta uma educação que permita ultrapassar certos limites e ao mesmo tempo, compreenda que, embora livres, estamos cerceados, limitados pelas leis que nos regem “*a priori*” (KANT, 2001). Por estes e outros fatores mencionados ao longo deste trabalho, compreendemos que nossa contribuição possa estar não em demarcar, mas em indicar caminhos.

Nessa oposição repousa o movimento possível da vida, da transformação, da potência e da ação humana e das possibilidades individuais e coletivas a se concretizarem na sociedade, na qual os educadores que compreendam estes processos poderão desempenhar importante papel.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALENCAR, Eunice Soriano. Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. **Revista de Psicología**, Lima, v. 26, n.1, p. 43-62, 2008.

Disponível em:

<<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/download/1120/1082>>. Acesso em: 01 out. 2013.

ARROYO, Susana.; MARTORELL Mercé; TARRAGÓ, Sandra. La realidad de uma diferencia: los superdotados (2006), apud MOSQUERA. Juan; STOBÄUS, Claus;

FREITAS, Soraia. Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013. Disponível

em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5371/pdf>.

Acesso em: 01 out. 2013.

BATES, Chad. **Malcolm Knowles (1913 - 1997)**.

Universidade do Tennessee, 2009. Disponível em:<http://web.utk.edu/~start6/knowles/malcolm_knowles.html>. Acesso em: 01 jun. 2014.

BEGUÉ, Marie-France. **Paul Ricoeur**: la poética del sí-mismo. Buenos Aires: Biblos, 2003.

BODEN, Margaret. Are autodidacts creative? In:

SOLOMON, Joan. The passion to learn: **an inquiry into**

autodidactism. New York: Taylor & Francis Group, 2005.

BROCKETT, Ralph G.; HIEMSTRA, Roger. (1991) **Self-Direction in Adult Learning:** perspectives on theory, research and practice. London: Routledge, 1991.

_____. **A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning' in Self-Direction in Adult Learning:** perspectives on theory, research, and practice. London and New York: Routledge, 2002. Disponível em: <http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra_self_direction.htm>. Acesso em: 10 nov. 2012.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes.** Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2013.

CASTRO, Maria Gabriela Azevedo e. **Imaginação em Paul Ricoeur.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CERDA, Cristian; OSSES, Sonia. Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. **Revista Médica de Chile**, vol.140, n.11, Santiago, nov. 2012.

CESAR, Constança M. A ontologia hermenêutica de Paul Ricoeur. In: _____ (Org). **A hermenêutica francesa.** Paul Ricoeur. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 43-55.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Perfil de Adolescentes Talentosos e Estratégias para o seu

Desenvolvimento. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 27, n. 4, out-dez. 2011, p. 385-392.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Cadernos Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 11, 1º TRIM, 2000. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c11-art05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

CRUZ, Karine Giotti Souza. **Breves considerações acerca da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth com enfoque nos Padrões de Reconhecimento**. Disponível em: <www.doctum.com.br_8080_portal_revista-juridica_publicacoes_artigo_KARINE_GIOTTI>. Acesso em: 24 set. 2014.

DE MASI, Domenico. **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. Tradução Elia Ferreira Edel. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRATER MORA, J. **Diccionario de Filosofia**. Tomo I e II. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1964.

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista do Centro de Educação**. Cadernos edição, 2006, n. 28. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02_a4.html> Acesso em: 01 out. 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GINGRICH, F. Wilbur; BAUER, Walter. **Léxico do N.T. Grego/Português.** Tradução Júlio P. T. Zabatiero. São Paulo: Edições Vida Nova, 1976.

GRIMAL, Pierre. **Diccionario de Mitologia Griega y Romana.** Barcelona: Paidós, 2008.

GUGLIELMINO, Lucy Madsen; LONG, Huey; HIEMSTRA, Roger. Self-direction in learning in the United States. **International Journal of Self-Directed Learning**, v.1, n. 1, spring, 2004. Disponível em: < <http://www.sdlglobal.com/IJSDL/IJSDL1.1-2004.pdf>.>. Acesso em: 01 out. 2013.

HACQUARD, Georges. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana.** Tradução Maria Helena T. Lopes. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** Tradução Luiz Reppa. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. **Reconocimiento y menosprecio: sobre la fundamentación normativa de una teoría social.** Barcelona: Katz, 2010.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: RICOUER, Paul. **Interpretação e Ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

JESUS, Paula C. Santos G. de. **Escrever na educação superior: caminhos para autoria na universidade**. Lages: Uniplac, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: EDUNIMEP, 1996.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Metafísica dos costumes**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

KNOWLES, Malcolm. **Self-Directed Learning: a guide for learners and teachers**. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Traducion Asun Zubiaur Zárate. Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. Tradução Sandra Miessa. São Paulo: Arte & e Ciência, 2002.

_____. **Creatividad: el camino holístico a la superdotacion**, 1996. Disponível em: <<http://www.juanserranocazorla.com/textos-sobre-altas-capacidades/>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

LONG, Huey. **Skills for self-directed learning**, 2005. Disponível em:

<http://www.ode.state.or.us/opportunities/grants/nclb/titl_e_iii/32skills-for-self-directed-learning.pdf>. Acesso em: 01 out. 2013.

MACHADO, Ana Maria Netto; LORENZINI, Vanir Peixer. Plurirreconhecimentos sucessivos como condição para a autorrealização: da arte de transformar o conhecimento em ação. In: _____ (Org). **Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar!** Conhecimento e reconhecimento de egressos do *stricto sensu* e transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. **Rev. Bras. Ciências Sociais**, vol. 24, n. 70. São Paulo, Jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092009000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 out. 2013.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5371/pdf>> . Acesso em: 01 out. 2013.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. **Revisitando a autodireção na aprendizagem**: atributos e características do

educando autodirigido. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 111 – 130, jan./ jun. 2011. Disponível em:
<[https___estudogeral.sib.uc.pt_jspui_bitstream_10316_15552_1_Revisitando a autodirecção na aprendizagem](https___estudogeral.sib.uc.pt_jspui_bitstream_10316_15552_1_Revisitando_a_autodirecção_na_aprendizagem)>. Acesso em: 01 out. 2013.

PABÓN, José M. **Diccionario Manual Griego**: griego clásico-español. Madrid: Vox, 1967.

PÉREZ, Santiago Prieto. **La Bauhaus**: contexto, evolución e influencias posteriores. Madrid, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28502.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PÉREZ Susana Graciela. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo, 2004. Disponível em: <www.bdae.org.br_dspace_bitstream_123456789_898_1_tese>. Acesso em: 02 nov. 2013.

_____. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Porto Alegre, 2008. Disponível em:
<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2662/1/000405524-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2013.

_____. **Você não é um Sapo de outro Poço! Pessoas com Altas Habilidade/Superdotação**. Entrevista de Tiago Mendes de OLIVEIRA. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. III, 2011. Disponível em:
<periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoocultura/artic le/.../49/59>. Acesso em: 26 jan. 2014.

RAYNOVA, Ivanka. Paul Ricoeur. **Institut fur Axiologische**. Disponível em: <<http://ricoeur.iaf.ac.at/FR/index.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

RENZULLI, Joseph. **The three-ring conception of giftedness**: a developmental model for creative productivity. In: Robert Sternberg & Janet Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. 2ª Ed. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 258-291.

_____. **The enrichment triad model**: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. **Del texto a la acción**: ensayos de hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. **Sí mismo como otro**. México: Siglo XXI, 2006a.

_____. **Percorso do reconhecimento**. Tradução Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006b.

_____. **A luta por reconhecimento e a economia do dom**. Tradução Cláudio Reichert do Nascimento e Noeli

Dutra Rossatto. Florianópolis: ethic@, v. 9, n. 2, 2010, p. 357 – 367.

RICOEUR STUDIES. **Revista eletrônica**. Capa, v. 4, n. 2, 2013. Disponível em:
<http://ricoeur.pitt.edu/ojs/index.php/ricoeur/article/view/87> . Acesso em: 9 jun. 2014.

SCIELO. **Scientific Eletronic Library Online**. Disponível em:
 <<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/>> Acesso em: 1 out. 2013.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **El Respeto**. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Traducción Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003.

_____. **El artesano**. Traducción Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009.

_____. **A Brief Biography**. 2008. Disponível em:
 <<http://www.richardsennett.com/site/SENN/Templates/Home.aspx?pageid=1>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SIAUD-FACCHIN, Jeanne. **¿Demasiado inteligente para ser feliz?** Las dificultades del adulto superdotado em a vida cotidiana. Paidós: E-book, 2014.

SOLOMON, Joan. The passion to learn: **na inquiry into autodidacticism**. New Yoyk: Taylor & Francis Group, 2005.

STERNBERG, Robert. The Nature of Creativity. **Creativity Research Journal**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. v. 18, n. 1, 2006, p. 87–98. Disponível em:
<http://people.uncw.edu/caropresoe/giftedfoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf> Acesso em: 15 maio 2013.

STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 258-291.

STRAPAZZON, Ironilda. **Formação moral**: educação para a autonomia solidária. Lages, 2011.

VALLE, et al. Motivación y Aprendizaje Autorregulado . **Revista Interamericana de Psicología**, Vol. 44, n. 1, p. 86-97, 2010.

VIEIRA, Nara Joyce Wellause. Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Revista Linhas**, Udesc, v. 6, n. 2, 2005. Disponível em:
<<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270/1081>>. Acesso em: 01 out. 2013.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

WAGNER, Maurice. La sensación de ser alguien.
Traducción David Cook. Miami: Caribe, 1977.

APÊNDICE A – Categorias do tema proposto, autores e obras

CATEGORIAS	AUTOR	TITULO	DATA	PALAVRAS CHAVE	UNIVERSIDADE	AREA conhecimento
AUTODIDATISMO/ AUTODIDAXIA	BELLONI; GOMES	Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração.	2008		UFSC - SC	EDUCAÇÃO- HUMANAS
	CHAGAS, Jane Fanas; FLEITH, Denise De Souza	Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento.	2011	adolescentes; talento; super dotação, família, estratégias educacionais.	UNB	PSICOLOGIA
AUTODIRIGIDO	NOGUEIRA, Sônia Mairos	Revisitando a autodireção na aprendizagem: atributos e características do educando autodirigido	2011	Autodireção na aprendizagem. Perfil do educando. Características	COIMBRA- PORTUGAL	CIENCIAS DA EDUCAÇÃO
	RIVAS, Manuela Raposo; GORGOSO, M. ^a Camen Sarceda	El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo	2010	aprendizaje autónomo	Universidad de Santiago de Compostela. Universidad de Vigo.	
	VALLE, Antonio, <i>et al.</i>	Motivación y Aprendizaje Autorregulado	2010	Aprendizaje autorregulado; Motivación; Estudiantes; Estrategias motivacionales.	-Universidad de A Coruña, España -Universidad de Oviedo, España -Universidad de Minho, Portugal	PSICOLOGIA
	CERDA, Cristian; OSSES, Sonia.	Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes	2012	Autodirigido; Autoregulado	Universidad de La Frontera. Chile	EDUCAÇÃO- HUMANAS
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	PEREZ, Susana G.P.	Mitos e crenças em pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam seu entendimento.	2003	Altas Habilidades, Superdotação, Educação Especial.	PUC - RS	EDUCAÇÃO- HUMANAS
	VIEIRA, Nara Joyce Wellausen	Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação.	2005	Concepção de inteligência e superdotação. Identificação das altas habilidades/superdotação	UDESC	PSICOLOGIA
	ALENCAR	Dificuldades socio-	2008	Altas habilidades;	UNB - Brasília	PSICOLOGIA

	Emuce Soriano	emocionales del alumno con altas habilidades		Superdotación; Dificultades socio-emocionales; Adaptación		
	PEREZ Susana Graciela.	Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação a adulta	2008	Altas Habilidades Superdotação. Pessoa com Altas Habilidades/ Superdotação Adulta. Adultos. Identidade.	PUC- RS	HUMANAS ... EDUCAÇÃO
	CHACON, Miguel Claudio Moniel; PAULINO, Carlos Eduardo	Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva	2011	Altas habilidades. Memória. Neurociência cognitiva. Neurotransmissores	UNESP- Brasília	FILOSOFIA
	PEREZ Susana Graciela, ... FREITAS, Soraia Napoleão.	A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade	2012	Educação especial. Altas Habilidades/ Superdotação. Mulher. Identidade	Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/ Superdotação. UFSM	HUMANAS ... EDUCAÇÃO
	MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter; FREITAS, Soraia Napoleão	Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida	2013	Altas habilidades; Superdotação; Adultez; Abordagem ao longo da vida	PUC-RS	HUMANAS ... EDUCAÇÃO
	MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter; FREITAS, Soraia Napoleão.	Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida.	2013	Altas habilidades; Superdotação; Adultez; Abordagem ao longo da vida.	PUC-RS PUC-RS UFSM - RS	HUMANAS ... EDUCAÇÃO
AUTONOMIA /ESCOLA/TICS	MUELLER, Rafael Rodrigo	Webquest: Desenvolvendo a autonomia através da pesquisa na Web	2002	Webquest, autonomia, ensino, aprendizagem, metacognição.	UDESC	HUMANAS ... EDUCAÇÃO
	PARO, Vitor Henrique	Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado	2011	Autonomia do educando; ensino fundamental; direito à educação.	USP	HUMANAS ... EDUCAÇÃO
RICOEUR/RECONHECIMENTO	SALDANHA, Fernando Acilio Maia	- Do sujeito capaz ao sujeito de direito: um percurso pela filosofia de Paul Ricoeur.	2009	Ricoeur, Paul, 1913-2005 -- obra	Coimbra	HUMANAS ... EDUCAÇÃO
	MARCOS, Maria Lucília	Identidade narrativa e ética do reconhecimento	2011	Intersubjetividade, Narrativa, Auto-reflexão, Reconhecimento, Responsabilidade.	Universidade Nova de Lisboa	HUMANAS ... EDUCAÇÃO

Incidência das categorias em foco nos bancos de dados acadêmico-científicos

	AUTODIDATISMO/ AUTODIDAXIA		AUTODIRIGIDO		ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO		AUTONOMIA/ESCOLA		RICOEUR/RECONHE CIMENTO	
	TOTAL	RELAÇÃO C/ OBJETO		RELAÇÃO C/ OBJETO	TOTAL	RELAÇÃO C/ OBJETO	TOTAL	RELAÇÃO C/ OBJETO	TOTAL	RELAÇÃO C/ OBJETO
SCIELO	-		3	01	24	02	108	1	-	-
CAPES TESES E DISSERTAÇÕES	11	01	-	-	09	-			-	-
CAPES PERIÓDICOS	19	01	93	02	54	04	354	-	32	2
UFSM	-	-	-	-	09	01	-	-	-	-

Fonte: Dados retirados das pesquisas encontradas do SCIELO, CAPES TESES E DISSERTAÇÕES, CAPES PERIÓDICOS entre 2003 a 2013 (DIENER, 2014).