



**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A mediação educativa de Feuerstein à luz da alteridade em Lévinas

Lages/SC

2012

Wanderleia Dalla Costa

A mediação educativa de Feuerstein à luz da alteridade em Lévinas

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação — *Strito Sensu* — da Universidade do Planalto Catarinense — UNIPLAC na linha de Pesquisa I Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez

Lages/SC

2012

Ficha Catalográfica

C837m Costa, Wanderleia Dalla.
A mediação educativa de Feuerstein à luz da alteridade em Lévinas / Wanderleia Dalla Costa. - Lages (SC), 2012. 99f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Carmen Lucia Fornari Diez.

1. Mediação. 2. Educação – Filosofia.
3. Outro (Filosofia). I. Diez, Carmen Lucia Fornari.
II. Título.

CDD 370.1

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



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

“A MEDIAÇÃO EDUCATIVA DE FEUERSTEIN À LUZ DA ALTERIDADE EM LÉVINAS”

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 01/03/12

Profa. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez - (Orientadora)

Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner - (Examinador Externo – PUC/PR)

Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado - (Examinadora – PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Ludimar Pegoraro - (Examinador PPGE/UNIPLAC-Suplente)



Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Wanderléia Dalla Costa
Lages, Santa Catarina, março de 2012

Saldo Negativo

*Dói muito mais arrancar um cabelo de um europeu
que amputar uma perna, a frio, de um africano.
Passa mais fome um francês com três refeições por dia
que um sudanês com um rato por semana.*

*É muito mais doente um alemão com gripe
que um indiano com lepra.
Sofre muito mais uma americana com caspa
que uma iraquiana sem leite para os filhos.*

*É mais perverso cancelar o cartão de crédito de um belga
que roubar o pão da boca de um tailandês.
É muito mais grave jogar um papel ao chão na Suíça
que queimar uma floresta inteira no Brasil.*

*É muito mais intolerável o xador de uma muçulmana
que o drama de mil desempregados em Espanha.
É mais obscena a falta de papel higiénico num lar sueco
que a de água potável em dez aldeias do Sudão.*

*É mais inconcebível a escassez de gasolina na Holanda
que a de insulina nas Honduras.
É mais revoltante um português sem celular
que um moçambicano sem livros para estudar.*

*É mais triste uma laranjeira seca num kibutz hebreu
que a demolição de um lar na Palestina.*

*Traumatiza mais a falta de uma Barbie de uma menina inglesa
que a visão do assassinio dos pais de um menino ugandês*

*e isto não são versos; isto são débitos
numa conta sem provisão do Ocidente.*

Fernando Correia Lima, poeta português

AGRADECIMENTOS

A Deus - pelo dom da vida.

Aos meus pais, Olimpio e Orilda Sandi Dalla Costa, e em nome deles toda a família, pelo apoio, incentivo e amor dispensados nesta jornada, demonstrando na prática o amor-doação.

Às Equipes de Coordenação e Administração Provincial, representadas por Lourdes Oro e Maris Bolzan, e à minha comunidade de convivência, pelo irrestrito apoio, ajuda, paciência e compreensão dos muitos momentos de minha ausência na comunidade e província. Gratidão.

Ao Prof. Dr. José André da Costa pela amizade e disponibilidade em socializar comigo seu distinto conhecimento levinasiano. Pelas palavras de sabedoria e inigualável reflexão filosófica levinasiana.

À minha orientadora, Prof. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez, pela acolhida da pesquisa em andamento, dispondo-se a trilhar o caminho comigo e por ter me possibilitado o acesso ao pensamento levinasiano, trazendo outras perspectivas filosóficas para pensar a educação.

Ao Prof. Dr. Airton Batistella, pelas sugestões que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

À Prof. Dra Ana Maria Netto Machado (PPGE – UNIPLAC) e Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner (PPG – PUC/PR) pela leitura cuidadosa e atenta do texto e pelas excelentes contribuições na banca de qualificação e de defesa. Contribuições que me permitiram abrir novos horizontes de reflexão e que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas de estudos do GEPER (Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Racionalidade) pela oportunidade de compartilhar conhecimentos, de aprendizado e crescimento conjunto. Pelas leituras e discussões que enriqueceram minha formação humana. Todos me ensinaram.

Aos colegas do mestrado pela parceria em nossos trabalhos, em especial a Cristina A. Moraes Ehrhardt, pela presença sempre amiga, de incentivo para além do espaço acadêmico, e a Ana Paula de Jesus, pela amizade, partilha dos anseios e preocupações e pelos muitos momentos de estudos, discussões, reflexões e entreaajuda nessa trajetória.

À Ilva Maria Ogliari pela disponibilidade em fazer uma leitura cuidadosa e atenta na correção do texto

Aos amigos e amigas que souberam marcar presença de apoio, atitude de escuta e ajuda nos momentos difíceis deste trabalho.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	VI
RESUMO.....	VII
INTRODUÇÃO	9
I — A MEDIAÇÃO EM REUVEN FEUERSTEIN – EMBASAMENTO PARA A	
MODIFICABILIDADE.....	18
1.1 FEUERSTEIN E A FORMAÇÃO HUMANA	18
1. 2 CONTEXTO EM QUE SE DESENVOLVE A PROPOSTA DE MEDIAÇÃO EM FEUERSTEIN....	24
1. 3 A MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL	28
1. 4 CATEGORIAS MEDIADORAS NA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)...	31
II — ALTERIDADE: FIO CONDUTOR DA FILOSOFIA LEVINASIANA.....	38
2.1 EMMANUEL LÉVINAS — TRAÇOS DA INQUIETAÇÃO DIANTE DO SOFRIMENTO HUMANO	38
2. 2 LÉVINAS E A CRÍTICA AO PENSAMENTO TOTALIZANTE	40
2. 3 O SUJEITO SOBERANO MODERNO E A RECONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	43
2. 4 ELEMENTOS NUCLEADORES DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA LEVINASIANA	46
2. 5 LÉVINAS E A ÉTICA DA ALTERIDADE	57
III — REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÃO E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO	64
3.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO OUTRO.....	64
3. 2 TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DAS CATEGORIAS DA MEDIAÇÃO E DA ALTERIDADE ..	68
3. 3 MEDIAÇÃO RESPONSÁVEL: INTERPELAÇÃO QUE VEM DO OUTRO	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXO.....	100

RESUMO

A pesquisa realizada abordou a mediação educativa em Reuven Feuerstein e a alteridade em Emmanuel Lévinas para pensar a formação humana. Para tanto, buscou-se inicialmente apresentar a mediação em Feuerstein que dá embasamento para a modificabilidade. Apresentamos no decorrer da pesquisa sua preocupação com a formação humana, o contexto em que se desenvolve a proposta de mediação, bem como os critérios da experiência de aprendizagem mediada que estabelece. Como fundamentação teórico-filosófica consideramos a abordagem do pensador Emmanuel Lévinas. Destacamos traços de suas inquietações diante do sofrimento humano, sua crítica ao pensamento totalizante, ao sujeito soberano e sua tentativa de reconstruir um horizonte alternativo para os problemas da subjetividade. Situamos algumas de suas categorias para pensar a educação e a experiência de aprendizagem mediada em Feuerstein. A indagação que nos motivou foi perscrutar em que sentido a experiência de aprendizagem mediada pode ser interpelada pela relação da alteridade levinasiana. Diante do exposto tecemos reflexões a partir da mediação e da alteridade para a educação considerando que a mediação responsável acontece pela interpelação que vem do Outro.

Palavras-chave: mediação – modificabilidade – alteridade – educação

ABSTRACT

The research focused on the theme of education mediation in Reuven Feuerstein, and the otherness, in Emmanuel Lévinas. To this end, we initially sought to present the mediation in Feuerstein, who gives the basement to modifiability. During the search we had in mind to introduce the author and his preoccupation with the human formation, we presented the context in which the proposal of mediation is developed, as well as his criteria of the mediated learning experience. As theoretical-philosophical reasons we considered the approach of the thinker Emmanuel Lévinas. We underlined the traces of his anxieties in face of the human suffering, his criticism to the totalizing thought, to the sovereign subject and his attempt to reconstruct an alternative horizon to the problems of subjectivity. We situated some of his categories to think about education and the mediated learning experience in Feuerstein. The question that motivated us in that sense was to peer in which sense the mediated learning experience can be enriched by the relationship of otherness in Lévinas. In face of what we said, we built up reflections starting from the mediation and the otherness to the education, considering that the responsible mediation happens by questioning, and questioning comes from others.

Keywords: mediation – modifiability – otherness – education

INTRODUÇÃO

Dada a significativa importância de, em todos os tempos, retomar a complexidade da formação humana, busca-se compreender alguns dos aspectos fundantes com que se organizaram os processos educativos na vida social da cultura ocidental.

Nesse sentido, a ideia de formação humana traduz os desafios de uma prática educativa consequente. No entender de Duarte e Saviani (2010, p. 423) “A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação”. Retomando a tradição filosófica, a palavra formação tem como base o vocábulo alemão *Bildung*¹ que por sua vez, remete à noção grega de *Paidéia*² e, na perspectiva latina, ao termo humanismo. Trata-se de termos que significam um processo fundamentalmente humano, condição marcada pela autonomia que não tem molde onde encaixar-se, enquadrar-se e medir-se. Em tal perspectiva, no dizer de Prestes (1996, p. 19), “[...] a educação não trabalha como uma meta mecânica, com uma racionalidade dedutiva”, dessa maneira a tarefa do educar torna-se complexa. Já Kant, em sua obra *A Pedagogia* (1999) — escrita na segunda metade do século XVIII —, expõe o necessário, gradual e contínuo acompanhamento do ser humano para torná-lo capaz de atos livres e aponta a complexidade do educar. Diz o filósofo-educador:

A educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um

¹É a que designa do modo intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. [...] ela é uma herança dos Gregos e aparece sempre que o espírito humano abandona a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação. (JAEGER, 2000, p. 13). Ainda podemos destacar que a *Bildung* (formação) indica um ideal pedagógico, que buscava a formação integral do ser humano, e que reconhecia nele a paridade razão-emoção. “A *Bildung* é tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e da consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas”(CAMBI, 1999, p. 420).

²A *Paidéia* de modo geral vem a ser “[...] a formação de um elevado tipo de Homem. A idéia de educação representava para ele o sentido de todo esforço humano. A formação do homem em sua forma mais autêntica” (JAEGER, 2001, p. 7).

passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (KANT, 1999, p. 20).

Como ressalta Kant em sua obra, educar o ser humano é uma arte “[...] a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (Ibid., 1999, p.19) e que precisa ser desenvolvida como um processo perfectível. Todavia não se trata de um processo linear cujo resultado possa estar definido aprioristicamente. Sobre isso, Souza, na obra *As fontes do Humanismo Latino* (2004) discute a condição humana no pensamento moderno-contemporâneo e destaca: “[...] para o pensamento filosófico da modernidade e dos dias atuais transparece, de modo muito claro, uma questão a um só tempo incômoda e provocativa: uma linha muito tênue separa o que torna o homem humano daquilo que o desumaniza”. (SOUZA, p. 7)

Nesse sentido, hoje o que nos deixa perplexos é a falta de entendimento e a perda generalizada do diálogo e da escuta do Outro. Um desafio social que cada vez mais dilacera o humano em seu processo educativo e a capacidade de estabelecer relações significativas com o(s) Outro(s) e mantendo o diálogo. De acordo com Ruiz “O Outro não é aquele que me delimita, mas aquele que me possibilita” (RUIZ, 2004, p. 163). Presencia-se uma crescente naturalização das formas de violência, conseqüentemente, a banalização do “Outro”, no mais das vezes, vitimado pelos fundamentalismos religioso, político e cultural – que marcam a intolerância frente ao diferente. Problemas que desafiam a vida em sociedade e, sobretudo, a educação enquanto processo de individuação-socialização humana.

Em geral as ciências humanas, sociais e educativas, se construíram e se constroem sobre a ideia de um sujeito cada vez mais compreendido como o Outro, elemento principal que hoje parece-nos estar em constante questão. Embora tenhamos uma multiplicidade de palavras sobre o Outro, em tese, não é o Outro o ponto de partida para pensar o ser humano, o mundo, o conhecimento, a ética e a educação. A questão fundamental é compreender o ser humano mediante seu compromisso com a experiência histórica dos processos sociais que o constituíram “sujeito” do pensar e do agir.

Parece claro que as transformações no âmbito da formação do sujeito por um lado exigem o desenvolvimento da individualidade, a abertura ao diálogo e a consciência de seu

engajamento social, mas, por outro, temos uma crescente tradição que privilegia apenas os aspectos da educação valorizados pela lógica de mercado, em detrimento do humano mais integral. Segundo Freire

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, homens e mulheres é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 2003, p. 33).

Desprovida da formação mais integral do ser humano e da ética a educação acaba reproduzindo treinadores e não pensadores que saibam discutir um suporte teórico de sustentação pedagógica.

Cabe então perguntar: qual é o fundamento que perpassa, organiza e sustenta a educação enquanto processo formativo escolar?

Sem dúvida, essa indagação é uma pergunta pelos elementos básicos que orientam a edificação do pensamento educacional. Em primeiro lugar, deve-se considerar que a educação, em geral, vem carregada por uma quantidade de resultados frutos de uma racionalidade instrumental deixando como rastro “[...] um amargo sentimento de impotência e, o que é mais grave, a uma total demissão ética, filosófica e política” (JAPIASSÚ, 1996, p. 93-4). Mesmo em seus ideais modernos de autonomia, sofre as consequências de uma educação centrada na subjetividade solipsista. Com a crise da razão moderna³ emergiu o desafio de repensar o referencial norteador das questões humanas, sociais e educacionais que estão sempre em processos de transformação. É imprescindível abrir caminhos para a discussão da experiência educativa para além do contexto estritamente epistemológico da ciência moderna, marcada pela relação sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento.

³ Vem apoiada pela crise dos fundamentos, difundida pela modernidade, baseada num sujeito solipsista, que orientava os processos de formação humana expressos nos pensamentos pedagógicos e filosóficos, hoje se encontram frágeis devido à desestabilização do sujeito, controlador de todas as coisas.

Esse caminho, para além do que se convencionou tratar na trajetória mais estrita da racionalidade ocidental, vem sendo trilhado por diferentes perspectivas teóricas: Prestes, 1996; Hühne, 1994; Habermas, 1989; Boufleuer, 2001, quase sempre, na perspectiva da linguagem, em busca do reconhecimento do outro, Honneth, 2003.

Diante deste quadro buscamos um novo ponto de partida, uma outra cosmovisão para refletir as questões humanas no âmbito educativo que levem em conta o diferentemente Outro, acessando um outro modo de compreensão do agir humano. Segundo Costa (2000, p. 88) o Outro em Lévinas não está situado no nível de uma inter-relação em que duas ou mais nômadas fechadas em si-mesmas se encontram para ‘passar bons momentos juntas’ [...] não se trata de encadeamento com o Outro eu; não se trata de compreensão do Outro; não se trata de comunhão com o Outro; justamente porque essas modalidades destruíram a alteridade do Outro e o reduziram a um alter-ego subsumido no si-mesmo.

A pesquisa que organiza a exposição desta dissertação busca sondar essas questões e trata de aprofundar a discussão que envolve alteridade, mediação e educação. Nesse sentido, ao longo do percurso da pesquisa foi se delineando uma questão inquietante e de relevância em relação às demais, a dimensão da alteridade na constituição do ser humano. Esta inquietação foi ganhando força e espaço à medida que se buscava compreender os liames da mediação nas questões educativas.

A intenção de tomar como objeto da pesquisa a mediação em Feuerstein, trouxe a necessidade de buscar um pensador que ajudasse a aprofundar os conceitos da mediação educativa. Uma possibilidade de abordagem veio a partir da alteridade, um conceito desenvolvido pelo filósofo Emmanuel Lévinas⁴ (1906-1995). Mais do que a problematização da categoria de mediação, essa perspectiva de leitura indicou a complexidade da constituição humana e significou uma mudança de olhar e de foco em termos de fundamentação teórica deste trabalho. De modo geral, o esforço teórico de Lévinas abre-se em traçar caminhos que

⁴ Em diversas traduções de suas obras o nome ‘Lévinas’ é apresentado com acento agudo. Em outros textos, aparece sem acentuação. Assim para efeitos de unificação gráfica, exceto em citações diretas, optamos para este trabalho, em escrever o nome ‘Lévinas’ com acento agudo. Partimos de uma obra como referência: *Lévinas: uma introdução*, de Marcio Luiz Costa.

tentam reconstruir um horizonte alternativo para os problemas da subjetividade, até então calcada no solipsismo do sujeito.

Para o autor, a filosofia ocidental sempre foi um pensamento no qual a exterioridade encontra-se no interior de uma consciência, isto é, aprisiona-se na consciência intencional, logo, perde sua alteridade devido a uma subjetividade fechada em si mesma, em que a identidade do Outro se reduz à identidade do eu. Ele nos traz o desafio de pensar a alteridade na relação ética com o rosto [...] “é a exigência ética do rosto que põe em questão a consciência que o acolhe” (LEVINAS, 1980, p. 186). — movimento de reconstrução da subjetividade. Conforme Costa, a ética constrói-se no movimento subjetivo e objetivo. No caso de Lévinas ela deve ser entendida como “[...] subjetividade que é sensível à exterioridade, à alteridade e ao infinito que excede a quiddidade do outro, aprendida e representada por mim” (2000, p. 26).

Sob esse prisma contextual, encontramos elementos indispensáveis para situar a mediação em Feuerstein, um tipo de aproximação metodológica que pretende tornar possível o objeto de pesquisa desta dissertação.

Trata-se de compreender e trazer à tona aspectos relevantes implicados no processo educativo, nesse caso, especialmente a reflexão da Experiência de Aprendizagem Mediada com enfoque no papel do mediador em Reuven Feuerstein (1921), psicólogo e educador, criador da teoria da *Modificabilidade Cognitiva Estrutural*, da abordagem pedagógica Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), bem como criador do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI).

Nesse sentido busca-se compreender os liames que envolvem a mediação em relação ao conceito de alteridade; aprofundar as categorias da mediação a qual compreende os critérios de intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência dentre outros, e em Lévinas a categoria da alteridade, bem como elementos constituidores desta abordagem e quais as suas implicações para pensar a educação.

O Instituto de Ensino e Assistência Social (IEAS) é uma instituição educacional que adota em sua rede a abordagem pedagógica da Experiência de Aprendizagem Mediada do psicólogo e educador Reuven Feuerstein (1921). Através de estudos, observações e reflexões

em torno da formação dos professores foi percebida a necessidade de trazer para o âmbito acadêmico esta abordagem a fim de situá-la melhor no campo filosófico e compreender seus pressupostos no que tange as relações de mediação.

Diante dos desafios e da crise da educação, Feuerstein traz alguns elementos como a intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência, critérios-base da Experiência de Aprendizagem Mediada, que merecem um estudo mais aprofundado no que se refere à consciência intencional do mediador como cooperador e estimulador do processo.

No intuito de imergir na leitura da temática em questão vamos tentando assinalar perspectivas da experiência de aprendizagem mediada em relação à alteridade, buscando perceber se há contornos de subsunção da alteridade na mediação intencional em Feuerstein e como isso implica na educação. Chegando assim mais próximas à problemática desta pesquisa, buscamos perceber aproximações e distanciamentos da alteridade levinasiana com relação à experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein e nos perguntamos: Em que sentido a experiência de aprendizagem mediada pode ser interpelada pela relação de alteridade levinasiana? E ainda, em que sentido a relação do mediador com o Outro se estabelece como responsabilidade para com a alteridade?

Na trajetória da pesquisa a abordagem hermenêutica⁵ ajudará a compreender o pensamento dos autores citados, iniciando um diálogo com a abordagem de cada autor. Para Hermann (2002, p. 16)

A hermenêutica se opõe ao ‘mito do objetivismo’ ou seja, a crença em uma verdade objetiva, que corresponde também a uma realidade objetiva, trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado. Desse modo, a hermenêutica quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da pretensão de universalidade da metodologia científica.

⁵ Segundo Mendes e Miranda, (2005), na abordagem hermenêutica, “[...] não se trata de prescrever um método, mas antes, de argumentar filosoficamente em favor de uma disposição prévia, auto-implicativa e compreensiva na experiência dialógica com o outro, ou seja, a hermenêutica busca compreender a arte do compreender”. Em outras palavras, a compreensão hermenêutica permite uma interlocução entre as partes envolvidas em uma conversação.

Por meio da hermenêutica busca-se o entendimento e a compreensão sobre o que está encoberto e absorvido por uma série de olhares e discursos de uma visão objetivadora do mundo, do ser humano, da educação. Desse modo o intento é trazer à tona o pensamento dos autores e aventurar-se em suas categorias trazendo-as à luz da compreensão. Vamos nos situar em uma compreensão hermenêutica do tema em questão (*A mediação educativa de Feuerstein à luz da alteridade em Lévinas*), a partir dos autores que, situados em seus contextos, contribuíram para a dignificação, sentido e valorização do ser humano.

Deparando-nos com a leitura dos pensadores citados que apresentam perspectivas e sentidos também diferenciados é importante ressaltar, segundo Gadamer, que

[...] quem quiser compreender um texto deve estar pronto a deixar que ele lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência educada hermeneuticamente deve ser preliminarmente sensível à alteridade do texto. Essa sensibilidade não pressupõe 'neutralidade' objetiva nem esquecimento de si mesmo, mas implica numa precisa tomada de consciência das próprias pressuposições e dos próprios pré-juízos... (GADAMER, 1998, p. 631).

É necessário, na leitura hermenêutica, levar em conta o contexto histórico, contudo, não ficar restrito à finalidade do autor, mas considerar o alcance de seu pensamento no percurso da história, ir além daquilo que visivelmente está exposto, permitindo que o texto expresse seu sentido, mostrando-nos receptivos à alteridade do texto.

Considerando que o passado precisa ser visto como um campo de possibilidades, que só pode ser explicitado e interpretado dentro do contexto histórico, é que se propõe nesta pesquisa a um estudo bibliográfico com enfoque na mediação em Feuerstein e alteridade em Lévinas, que podem fornecer um subsídio teórico favorável para pensar a relação com o Outro na educação.

Organizamos o trabalho em três capítulos. No capítulo primeiro apresentamos a Experiência de Aprendizagem Mediada da autoria de Feuerstein, que traduz um aspecto central de nossa pesquisa, situando o autor e o embasamento de sua abordagem para a modificabilidade, contexto em que desenvolve sua abordagem, bem como os elementos norteadores da mesma. De forma sucinta recortamos de sua teoria a modificabilidade cognitiva estrutural e as categorias mediadoras da experiência de aprendizagem mediada. Também apresentamos as questões relacionadas à mediação no papel do mediador. A

experiência educacional de Feuerstein parte do trabalho que realizou junto às crianças, que sofreram os horrores da segunda guerra mundial e que necessitavam de uma mudança estrutural para poder encontrar sentido em sua existência. O autor tem sido utilizado por suas categorias de aprendizagem mediada como uma referência em proposta pedagógica de algumas instituições de ensino⁶ em termos de modificabilidade cognitiva.

No capítulo segundo apresentamos a categoria conceitual da alteridade, do filósofo Emmanuel Lévinas, bem como outros elementos nucleadores, tais como Outro, Rosto, Desejo e Responsabilidade. Sua filosofia tanto pela crítica feita à egolatria como pela crítica feita à teoria da consciência intencional constituinte, pode ajudar a elaborar um pensamento capaz de conduzir ao pluralismo e ao diálogo com o diferentemente Outro.

A temática do Outro é uma das questões a serem pensadas na educação. Importante perceber se quando falamos em alteridade na educação estamos realmente falando no Outro e na possibilidade de encontros, ou se o discurso é sobre o mesmo e sempre na redução ao eu, sem qualquer probabilidade de encontro com o Outro. Inicialmente partimos destas duas perspectivas o Outro considerado como representação, que nada mais é que a tautologia e o Outro considerado enquanto tal, por si mesmo, isto é, o Outro como diferença - alteridade.

O terceiro capítulo trata da leitura da mediação de Feuerstein, a partir da perspectiva filosófica da alteridade em Lévinas. Retrata nosso esforço em trazer para o âmbito educativo a reflexão da mediação e da alteridade como abertura à novas possibilidades de reconhecimento do Outro como Outro na educação. Como também nos perguntamos: O que temos visto em favor da alteridade na educação? Será que Feuerstein, pela mediação, faz o movimento em favor da identidade ou da alteridade na educação?

A contribuição que esta pesquisa pretende é trazer à tona a mediação de Feuerstein, analisada sob a perspectiva da alteridade em Lévinas, a fim de, nessa tessitura, encontrar caminhos possíveis de acolher o diferentemente Outro, pois a educação para a alteridade exigirá novas posturas, sobretudo responsabilidade por outrem. Ajudará ainda na busca de

⁶ Colégio Nossa Senhora de Fátima — Florianópolis/SC. www.cnsfsc.com.br; Colégio Bom Conselho Passo Fundo/RS www.bomconselho.net e Colégio Imaculada Conceição — Videira/SC www.colegioimaculadavda.com.br.

maior e melhor compreensão das relações para vislumbrar caminhos diferenciados na ação pedagógica e trazer à vista aspectos relevantes da experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein, tendo como âncora a filosofia de Lévinas, no que tange à alteridade. Em e-mail enviado ao professor Reuven Feuerstein⁷ comentando da importância da leitura de Lévinas para enriquecer o estudo de sua teoria, o mesmo respondeu confirmando que é possível buscar leituras em Lévinas, além de Buber, dentre outros.

Necessita-se, por isso, de uma nova compreensão de ser humano, de educação, de produção de conhecimento e uma inserção capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, uma educação voltada para a formação humana, para o outro. Uma proposta educacional centrada na interação dos processos educativos, que compreenda a importância do pensar crítico, capaz de integrar e interagir, aberta à dimensão ética da alteridade que parta do Outro enquanto radicalmente diferente do eu. Ainda, compreender que a experiência de formação se faz permanentemente pela abertura ao encontro com o mundo inesperado do Outro, levando em conta a mudança do olhar e a escuta à palavra do Outro, movimentos capazes de estrear uma experiência ética na educação (cf. Miranda, 2008).

⁷ E-mail recebido em 13 de Junho de 2011 às 20h53min. (Cf. Anexo).

I — A MEDIAÇÃO EM REUVEN FEUERSTEIN – EMBASAMENTO PARA A MODIFICABILIDADE

Neste capítulo apresentamos a Experiência da Aprendizagem Mediada.⁸ Reuven Feuerstein, criador da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, tem sido estudado por alguns profissionais na área da educação por possibilitar o desenvolvimento de ferramentas teórico-metodológicas capazes de produzir modificabilidade cognitiva estrutural, necessárias ao desenvolvimento do potencial humano. A proposta do autor também tem sido estudada e utilizada especialmente com enfoque em educação especial, pois sua abordagem traz elementos que contribuem para a educação, formação e reabilitação, elementos importantes para atingir maior abrangência nas relações de aprendizagem e maior valorização das atividades que tecem a vida cotidiana. Em tal perspectiva, no dizer de Fonseca “A diversidade cultural e social começa a alcançar uma nova filosofia educacional e reabilitacional para os deficientes. Da homogeneidade ortodoxa, a humanidade vai aceitando uma heterogeneidade tolerante. A semelhança indiferenciada dá lugar à semelhança diferenciada” (FONSECA, 1995, p. 73).

Ao apresentar o autor, nosso enfoque incide na mediação — destacando o papel do mediador e do mediado na relação. Nesta trajetória procura-se também ver as implicações da experiência de aprendizagem mediada que têm como suporte os critérios de mediação, especialmente: intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência em relação a alteridade trabalhada pelo filósofo Emmanuel Lévinas.

1.1 FEUERSTEIN E A FORMAÇÃO HUMANA

No contexto da experiência das crianças marroquinas vítimas da guerra - vítimas de um projeto totalizante, Feuerstein buscou superar esta experiência na abertura ao outro como instância ética. Em sua responsabilidade como educador, procurou inicialmente encontrar caminhos para resgatar a dignidade destas crianças e proporcionar-lhes uma vida de maior

⁸ A partir deste capítulo faremos uso da sigla EAM ao nos referir a Experiência de Aprendizagem Mediada.

sentido pelo caminho da aprendizagem, na crença de sua modificabilidade ao longo da trajetória de vida e pelas contínuas interações. No sentido de ampliar o potencial intrínseco, ele enfatiza a presença de um mediador intencional para conseguir trabalhar com maior profundidade e pertinência todo potencial que cada ser humano traz em si — o que possibilita e nos faz pensar nesta pesquisa de como este mediador humano se coloca diante de tal desafio acolhendo o outro como outro.

Segundo Da Ros (2002), Reuven Feuerstein⁹, em seu grupo particular e familiar, destaca que a mediação esteve sempre presente por intermédio de conversas entre os irmãos e a mãe, quando contavam o que aprenderam e leram durante a semana, reconstruindo tais experiências mental e verbalmente. Ficavam todos sentados à mesa da cozinha conversando e essas conversas eram mediadas pela mãe, tal fato lhes dava condições de acesso ao significado de suas experiências. Foram também significativas em sua vida as interações realizadas pela leitura de textos sagrados, bem como pelo clima social da comunidade onde nasceu em que a atmosfera era rica de significados.

Outra experiência importante aconteceu devido ao fato de ter começado a ler, com apenas três anos de idade. Era, por isso, frequentemente chamado para ajudar os seus colegas na escola — os que tinham dificuldade para ler ou compreender a língua escrita. Tanto ele como seus irmãos constituíram, nas interações familiares, referências importantes que criaram o desejo de participar em interações em que pudessem compartilhar com outras pessoas, vivências que ultrapassassem as marcas de um mero encontro casual. Feuerstein diz ser produto de uma realidade, de um pensamento e de uma modalidade de relacionar-se com a cultura. Segundo Souza et al (2003, p. 23) desde a infância ele e seus irmãos foram mediados para a importância de se comunicar e de estar em contínua aprendizagem. A comunicação era um elemento constante em sua família.

⁹ Reuven Feuerstein nasceu em 21 de agosto de 1921 em Botosan na Romênia. Reuven é o quinto de oito filhos de uma família judia e reside em Israel desde 1944. De 1940 a 1941 frequentou o “*Teachers College*” em Bucareste e em 1944 formou-se em Psicologia no *Onesco College*. De 1950 a 1955 esteve na Universidade de Genebra sob a orientação de André Rey (1906) e Jean Piaget (1896) completando sua graduação em Psicologia Clínica e Geral. Posteriormente, a partir de 1952 em Genebra, trabalhou com Jean Piaget e André Rey. Em 1970 Feuerstein concluiu sua tese de doutorado na Universidade de Paris-Sorbonne, na área de Psicologia do desenvolvimento, com o título: *Diferenças do funcionamento cognitivo dos diferentes grupos sociais e étnicos. Sua natureza, sua etiologia e os prognósticos de modificabilidade* (SOUZA et al, 2003, p. 26).

Desde o final dos anos quarenta até 1983, dirigiu o serviço Psicológico do Departamento de *Youth Aliya's*, uma instituição dedicada à tarefa de receber e integrar crianças judias que chegavam a Israel. Inicialmente, no período pós-guerra da década de 1940, *Youth Aliya's* esteve envolvido com o resgate de crianças ameaçadas pelo regime nazista alemão e austríaco. Sua abordagem não focou diretamente as dificuldades, mas o potencial de aprendizagem. Ele partiu da premissa de que todas aquelas crianças eram capazes de aprender mais e melhor ao passarem por uma modificabilidade cognitiva estrutural. Foi nesse contexto que se sentiu motivado e desafiado a desenvolver um trabalho pró-ativo que pudesse resgatar o sentido do humano, bem como a crença na modificabilidade. O trabalho realizado por Feuerstein nesta instituição, possibilitou-lhe a percepção de que modificar é possível, além de muitas reflexões que vieram contribuir para a elaboração de sua teoria.

Sua constatação principal foi que muitas crianças e adolescentes evidenciavam baixos índices de rendimento cognitivo-intelectual. Os instrumentos utilizados demonstravam o fraco nível intelectual, mas não colaboravam no sentido de melhorar o estado cognitivo daquelas crianças. A partir desse momento, começou a se preocupar em elaborar instrumentos que propiciassem o suporte psicopedagógico correspondente. Estava lançado o germe da construção dos dois programas constitutivos do seu método: O Programa de Enriquecimento Instrumental e a abordagem da Avaliação do Potencial de Aprendizagem (BEYER, 1996, p. 66).

Percebeu também que as crianças salvas do holocausto durante a Segunda Guerra Mundial, apesar de terem aprendido a sobreviver, acabaram não desenvolvendo suas capacidades cognitivas, portanto o intento de recuperar estas crianças e a vivência com elas levou Feuerstein a acreditar na capacidade de mudanças do ser humano, mesmo em situações desfavoráveis e onde imperava o medo da morte.

Não aceitava que fossem consideradas retardadas, mesmo que não conseguissem organizar o pensamento e as ações, por isso passou longos anos trabalhando com essas crianças. É neste cenário que vai construindo sua teoria e a crença na modificabilidade do ser humano. Feuerstein partiu do ideal de livre arbítrio, e esse princípio é fundamental para ele, principalmente para determinar a autonomia do sujeito na construção do conhecimento e da

premissa de que, é preciso averiguar as condições intrínsecas e potenciais para se modificar cognitivamente um processo de aprendizagem de forma otimista, como lembra Fonseca

A abordagem ativa é uma abordagem otimista, aposta na transformação, na modificabilidade [...]. Trata-se de uma filosofia humana que desafia frustrações no sentido de poder ultrapassar as dificuldades. Ela tem uma intencionalidade e uma estratégia de mudança, investe na interação humana, isto é, consubstancia uma mediação inovadora em termos de desenvolvimento cognitivo e em termos de potencial de aprendizagem (FONSECA, 1995, p.78).

Feuerstein é um profissional da aprendizagem que privilegia o enriquecimento e a eficiência das funções cognitivas e a correção de distúrbios. A filosofia que compreende a modificabilidade cognitiva estrutural, introduzida pelo autor, combate a crueldade das perspectivas passivas ou tradicionais, bem como a frieza dos diagnósticos conclusivos (FONSECA, 1995). Ainda, segundo Fonseca (1995, p. 44) a *Modificabilidade* compreende: mudança permanente, contínua e sistemática, quantitativa e intrínseca, flexível, adaptável e disponível. *Cognitiva*: significa processamento de informação que envolve processo de *input*, elaboração e *output*. *Estrutural*: sistêmica e multicomponencial (atenção, percepção, planificação, expressão), autoplástica, autopoética e autoperpétua. Desse modo concebe em sua teoria, a fim de efetivar a modificabilidade do ser humano os seguintes programas: Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (LPAD). O PEI tem como objetivo desenvolver e ampliar capacidades de raciocínio e linguísticas que subsidiam a EAM, assim destaca Sasson:

[...] os instrumentos ajudam os mediados a desenvolverem estratégias e hábitos de trabalho os quais, aplicados para resolver situações problema e generalizar regras e princípios podem ser transferidos a um grande número de contextos escolares e extracurriculares. Para criar insight e pensamento reflexivo, os mediados são encorajados pelo mediador do programa de enriquecimento instrumental, a dar exemplos nos quais as estratégias e princípios recentemente adquiridos são aplicados em situações reais de vida. [...] de forma a aumentar a sua capacidade de se beneficiar da exposição direta aos estímulos do ambiente e das experiências de vida (SASSON, 2000, p.1).

O enfoque da pesquisa é a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), refletindo sobre a postura do mediador. Esta mediação tem em vista, com base na estratégia de interação, provocar a modificabilidade de estruturas, ou seja, a modificabilidade cognitiva estrutural. Tem também como objetivo o desenvolvimento da consciência sobre a importância do papel do mediador na promoção das habilidades cognitivas, afetivas e sociais concernentes aos processos de pensamento e aprendizagem e instrumentalizar os profissionais para melhorar sua atuação como mediadores nos mais diversos contextos.

O mediador atua no estímulo de forma que ele surja no tempo e na sequência adequada para que o mesmo possa ser processado e integrado. É a exposição à mediatização, e não somente a pura exposição aos estímulos diretos, que provoca a alteração das estruturas que os processam e modificam (FONSECA, 1995, p. 91).

Opondo-se à mera transmissão de informação, busca-se a construção do conhecimento que se amplia quando o ensino incentiva a autonomia do educando em relação à sua própria trajetória de construção. Esta construção então pode potencializar-se ainda mais pela mediação da aprendizagem. Nesse sentido, não cabe ao professor transmitir, passar informações, conhecimento, mas provocar e possibilitar ao educando a sua própria construção do conhecimento, proporcionar-lhe caminhos para a reflexão sem cair na facilidade de oferecer um conteúdo pronto, organizado, pouco questionado e ampliado. Isso é base da atuação consciente do professor. É desse modo que “[...] a ideia de construção precisa ser compreendida e integrada à ação de mediar” (MEIER, 2007, p. 88).

A EAM não é a única influência eficiente no desenvolvimento das pessoas. Toda mediação é uma interação, porém nem toda interação é uma mediação, isto segundo a concepção de Feuerstein em relação à mediação, pois ele ressalta a presença do mediador intencional. “A experiência de aprendizagem mediada é definida como uma qualidade de interação entre o organismo e seu ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição de um ser humano intencional que media os estímulos que incidem sobre o organismo” (FEUERSTEIN, 1994, p. 5). Assim tanto a exposição direta aos estímulos como a EAM são necessárias para criar os pré-requisitos do pensamento, da flexibilidade para a adaptação nas diferentes circunstâncias.

Destaca-se que, quanto mais EAM a pessoa tiver, mais enriquecida e abrangente será sua exposição direta aos estímulos. A exposição direta aos estímulos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. No entanto, a interação mediada permitirá maior acesso e desenvolvimento das funções cognitivas. Segundo Feuerstein, “quanto mais a criança participar da experiência de aprendizagem mediada e quanto mais eficaz for o processo de mediação, maior será sua capacidade de se beneficiar e se tornar modificável pela exposição direta ao estímulo” (MEIER apud, FEUERSTEIN, 1980, p.16).

Segundo Da Ros (2002) a intenção é trabalhar com o desenvolvimento potencial do aluno. Esta relação educativa assegura uma participação ativa do mesmo em seu processo de transformação. O mediador inaugura uma nova possibilidade de relação, um compromisso com o vir-a-ser, com as possibilidades a serem produzidas e não com os limites encontrados. O mediador não está ali para modelar o sujeito por meio de seu constructo intelectual, mas organiza, amplia, complexifica e questiona este ambiente com o sujeito. “Outra característica da experiência de aprendizagem mediada é que ela é fonte de significação contínua e intensiva referindo-se tanto a aspectos afetivos quanto cognitivos da interação, o que impulsiona o mediador para níveis mais elevados de desenvolvimento” (DA ROS, 2002, p. 37-38).

Quanto aos outros programas da teoria de Feuerstein destacamos alguns aspectos a seguir. O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) é um programa de aprendizagem sem conteúdo específico, pois não visa a aquisição de uma técnica precisa ou de um modo de saber, mas traz um conjunto de instrumentos práticos e de ferramentas analítico-didáticas, que enfatizam cada um dos componentes da mediação. Seu objetivo é preparar a pessoa para a mudança, otimizar o funcionamento cognitivo. Com o PEI a pessoa torna-se mais perceptiva, mais motivada e mais comunicativa, uma vez que passa a ser portadora de um conhecimento maior das suas possibilidades.

O programa tem como base entrelaçada a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e a experiência de aprendizagem mediada, e oferece uma abordagem dinâmica das capacidades cognitivas, com o objetivo de aumentar a capacidade de aprender. O mesmo favorece a compreensão de como os processos de aprendizagem ocorrem e da importância da interação para qualificar e ampliar a eficiência no processo de aprendizagem.

A aplicação e vivência do PEI provocam algumas mudanças relevantes no mediador, que dizem respeito principalmente à sua percepção em relação aos mediados; à sua avaliação e expectativas quanto à modificabilidade das pessoas; às suas atitudes com relação à capacidade de educandos com baixo rendimento escolar e a uma preocupação maior com o processo e não com o produto da aprendizagem. Este programa pode ser aplicado na área educacional, clínica, empresarial, institucional e social.

Na Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem consideram-se no aspecto modificável, duas teorias importantes: A ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e a Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein. Ambas demonstram, a partir de uma abordagem interativa na avaliação, apreciar o potencial e a propensão do aprendiz para aprender. As mediações nas interações são responsáveis para alavancar o desenvolvimento cognitivo. Estes aspectos são valorizados tanto por Feuerstein quanto por Vygotsky, os quais destacam a importância da aprendizagem mediada, que ocorre em situações de interação. Feuerstein enfatiza a relevância da interação, incumbindo ao professor promover o enlace dos processos de ensino e de aprendizagem, nos quais somam-se significados afetivos e intelectual-social em experiência de aprendizagem. (cf. Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná, 2011).

1.2 CONTEXTO EM QUE SE DESENVOLVE A PROPOSTA DE MEDIAÇÃO EM FEUERSTEIN

Feuerstein começou a dar forma à sua proposta educacional, que tem por base as experiências de aprendizagem mediada e a avaliação do potencial de desenvolvimento durante a experiência de trabalho educacional com os adolescentes marroquinos, que nos anos 1950 a 1954 emigraram para Israel. Esta experiência foi determinante para elaborar suas premissas teóricas. Os adolescentes apresentavam limitações à interação e à exploração, bem como em contextualizar, abstrair, simbolizar e representar. Estes adolescentes mostravam nos testes utilizados uma defasagem em relação a suas idades, fato que chamou a atenção de Feuerstein e possibilitou a elaboração de suas novas hipóteses. A este quadro ele chamou de síndrome de privação cultural, quando os adolescentes eram privados de sua própria cultura.

No início de sua carreira profissional Feuerstein teve como importante interlocutor, Jean Piaget, o diálogo teórico em torno da expressão ‘exposição direta aos estímulos’, marca um ponto importante de sua ligação com Piaget. Feuerstein começou a trabalhar no final dos anos quarenta (século XX) com a hipótese da aprendizagem mediada via interações e mediações humanas e, aos poucos, foi enriquecendo esta abordagem que ganhou relevância pela presença de um mediador intencional que tem estratégias e objetivos claros na relação de mediação, assim a intencionalidade diz respeito aos objetivos do professor.

Em Gomes pode-se encontrar o significado que Feuerstein dá a mediação:

Para Feuerstein a mediação significa um processo de interação entre o organismo humano em desenvolvimento e o indivíduo com experiências e intenção, que seleciona, enfoca, organiza, nomeia e dá significados ao mundo dos objetos. O mediador transmite sua visão de mundo ao mediado para que ele possa estabelecer a sua própria visão. É no conflito entre os conhecimentos prévios do mediado e o saber do mediador que produz uma nova forma de interpretação por parte do mediado. Esse tipo de transmissão cultural engloba a experiência de aprendizagem mediada (GOMES, 2002, p. 77).

Semelhanças encontram-se em Vygotsky ao fazer referência à mediação. Este promove a mediação entre o plano social e a constituição da estrutura cognitiva dos indivíduos e aponta uma explicação para o desenvolvimento cognitivo a partir da ação mediada em sua abordagem, oferecendo instrumentos culturais para que os seres humanos interajam com o ambiente.

Gomes também destaca a relevância dessa abordagem para a educação referindo-se a Vygotsky, que formulou um conceito que se tornou indicativo para a educação: “A estrutura cognitiva relaciona-se diretamente com o meio social, em uma relação dialética; não há supremacia nem dos aspectos biológicos nem dos aspectos do meio, mas uma articulação processual em que a presença de um somente se efetiva com a presença do outro” (GOMES 2002, p. 55). É possível perceber que para Vygotsky e Feuerstein uma ação humana não faz sentido em si mesma, pois a ação pura nem sempre leva ao desenvolvimento humano e a ação mediada.

Conforme Carvalho (2008) a mediação na perspectiva de Feuerstein envolve o mediador que pode ser pai, mãe, professor e o mediado referindo-se ao filho ou aluno e as

relações que são as vivências no processo educativo. O mediador une o mediado ao saber e ao contexto em que vive. Trata-se de uma mediação educativa, humana, universal, ética e que pressupõe uma atitude livre de preconceitos e privilégios, exigindo do mediador capacidade, conhecimento sobre o que ensina e afeição pelas pessoas. Feuerstein preocupado com a prática psicoeducativa lança um olhar voltado para a estrutura cognitiva e destaca que quanto maior for a interação entre os sujeitos mais a inteligência se desenvolve, visto que o trabalho baseia-se em elementos cognitivos e afetivos. Interessante é observar a ideia de movimento na aprendizagem que faz emergir, pelo desafio da mediação, a abertura à nova maneira de compreender o ser humano, a sociedade e o mundo.

A contribuição de Vygotsky aborda a mediação no interacionismo sócio-histórico. Destacam-se dois elementos fundamentais da teoria marxista que, para Vygotsky, foram valiosos na relação de mediação: o cultural e o histórico. O aspecto cultural abrange as formas pelas quais a sociedade organiza o conhecimento disponível, veiculado pelos instrumentos físicos e simbólicos e destes com destaque à linguagem. O aspecto histórico está densamente vinculado ao cultural, refere-se desse modo ao caráter histórico desses instrumentos, pois foram criados e transformados no decorrer da história social dos homens. Para Garcia e Meier

Procurar definição do conceito de mediação nas obras de Vygotsky é uma tarefa bastante difícil, dado que não se trata de um conceito, mas de um pressuposto norteador de todo o arcabouço teórico e metodológico. Para o autor a mediação não é um ato em que alguma coisa se interpõe, não está entre dois termos que estabelece uma relação. É processo, é a própria relação (GARCIA e MEIER, 2007, p. 54).

Ainda, em Vygotsky é possível observar um movimento do social para o individual, do grupal para o individual, na valorização das relações entre as pessoas e isso assinala sua maneira de conceber a mediação:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1989, p. 64).

Desse modo é que se pode compreender a importância da função do mediador, aquele que necessariamente precisa interagir para que aconteça a aprendizagem, permitindo ao sujeito desenvolver-se e beneficiar-se melhor da experiência de aprendizagem direta.

Gomes (2002) também amplia o conceito de mediação como a arte de interrogar:

O que torna alguém mediador formal é sua capacidade para conduzir estrategicamente o processo de aprendizagem mediada, de interrogar o mediado, de modo a impulsionar os conflitos cognitivos e mobilizar as funções cognitivas, viabilizando, assim, uma intervenção transformadora que garanta o aumento do nível de modificabilidade e flexibilidade mental do indivíduo envolvido no processo de aprender a pensar. [...] O mediador produz, a todo momento possível, um conflito no mediado e altera sua qualidade mental de interagir com o mundo, fornecendo pistas e indícios, caminhos e alternativas, principalmente através de perguntas interventivas. Mediar é a arte de interrogar e de fornecer instrumentos psicológicos que criem potenciais de aprendizagem (GOMES, 2002, p. 230-231).

Piaget (1896) e Vygotsky (1896) fundamentam as ideias de Feuerstein. Este acredita que existem duas formas de aprendizagem: uma direta e outra mediada. Foi a partir desta que criou a experiência de aprendizagem mediada que é vital para assegurar uma aprendizagem efetiva. Feuerstein desenvolve a fórmula $S — O — R^{10}$ de Piaget e inclui um mediador humano entre o mundo de estímulos, o organismo e a resposta. Sua nova fórmula para a aprendizagem mediada se torna então $S — H — O — H — R$, na qual H é o mediador humano. A letra S representa os estímulos externos, a letra H significa a presença humana, um mediador que se interpõe entre o indivíduo (organismo representado pela letra O) e os estímulos externos, selecionando-os e organizando-os.

Os estímulos do ambiente chegam ao organismo diretamente ou por um mediador; o mesmo acontece com as ações do organismo — resposta representada pela letra R: podem ser ações diretas ao ambiente ou mobilizadas. Os efeitos da experiência da aprendizagem através de um mediador introduzem uma variedade de estratégias e processos que conduzem à formação e que são pré-requisitos para o bom funcionamento cognitivo e para a

¹⁰ Feuerstein denominou o esquema piagetiano de aprendizagem direta. O organismo (O) o aprendiz interage diretamente com os estímulos (S) e dá uma resposta (R). Nesse tipo de interação a aprendizagem é incidental (SOUZA et al, 2003, p. 39).

aprendizagem. Segundo Feuerstein quanto mais a pessoa participar da EAM melhor se beneficiará do processo de mediação, maior será sua capacidade de se tornar modificável.

1.3 A MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL

Ao analisar a educabilidade cognitiva compreende-se que o objetivo da educação cognitiva é o da otimização máxima possível do potencial de aprendizagem. Desta forma Fonseca também apresenta claramente a importância de elevar o potencial de aprendizagem pela mediação humana no processo de aprendizagem significativa:

Utilizando-se de estratégias específicas, o observador assume a função de mediatizador, humanizando a interação. A informação assim mediatizada não é recebida de forma passiva, fragmentada, assistemática e episódica no mediatizado; ao contrário, por efeito da interação intencional posta em prática pelo mediatizador a informação passa a ser integrada de forma adequada, interiorizada, significativa, possibilitando a aquisição do conhecimento de modo mais reflexivo e crítico (FONSECA, 2007, p. 77-78).

Autores como David Ausubel (1918), Alexander Lúria (1902) e Lev Vygotsky (1896) constam na bibliografia de Feuerstein, evidenciando um olhar mais sociológico em sua construção teórica. O educador defende a hipótese de que, em situações psicológicas, sociais e culturais desfavoráveis, as crianças teriam dificuldades de aprendizagem, mas isso não significaria a incapacidade. Em síntese, o baixo nível de desenvolvimento cognitivo daquelas crianças com as quais Feuerstein trabalhou era resultado, não de questões orgânicas ou hereditárias, mas da ausência ou da baixa qualidade da mediação que receberam.

Em suas experiências Feuerstein destaca um elemento importante que influencia na aprendizagem, que é a ‘síndrome da privação cultural’:

É a privação do indivíduo em sua própria cultura e, portanto, demarca uma falta de interações sociais significativas do indivíduo em seu ambiente cultural, provocando um impedimento no desenvolvimento. Isto acontece quando há ausência ou insuficiência de interações sociais específicas que mobilizem o aparato cognitivo do indivíduo a se desenvolver. Em suma, a falta de um mediador (ser humano), que se interponha entre o organismo e o mundo, e que filtre, organize, selecione, possibilitando ao indivíduo

transcender os estímulos e as experiências de vida, provoca uma síndrome denominada por Feuerstien de síndrome de privação cultural (GOMES, 2002, p. 68-69).

O autor enfatiza que o desenvolvimento cognitivo somente pode acontecer de forma natural e saudável se o indivíduo puder experimentar uma interação humana que lhe forneça os instrumentos para lidar com o seu entorno sociocultural. Encontra-se em Gomes a referência que Vygotsky faz sobre o processo de aprendizagem:

Vygotsky propôs uma explicação para o desenvolvimento cognitivo a partir da ação mediada: a ação — somente teria sentido como sendo uma ação mediada, significando que todo ser humano inserido em uma realidade sócio-histórica, apenas adquire a condição humana se for, em sua relação com o mundo, mediado por instrumentos de sua cultura. A cultura tem a função de mediar, de intermediar, ou seja, de se interpor entre o indivíduo e a realidade, fornecendo ao ser humano seu contorno de humano (Ibid., 2002, p. 51).

De acordo com Sousa et al. em Feuerstein e Vygotsky encontram-se semelhanças e diferenças que podem ser significativas na compreensão dos processos de interação no contexto da aprendizagem. Uma das questões significativas nas obras destes autores é a importância dada à mediação cultural na construção de significados por parte do sujeito. Assim a aprendizagem cognitiva vai se desenvolvendo a partir de uma combinação dialógica entre a exposição direta aos acontecimentos e a aprendizagem mediada. Vygotsky também concebe o desenvolvimento por meio da mediação com outros seres humanos que oferecem, formal e informalmente os instrumentos de sua cultura. Feuerstein aproxima-se teoricamente de Vigotsky e enfatiza o elemento sociocultural como principal responsável pelo desenvolvimento cognitivo das pessoas.

Ao comentar as funções cognitivas Gomes destaca:

Quando Feuerstein fala de mudanças, de flexibilidade, de um potencial cognitivo, concebe tudo isso dentro de uma estrutura cognitiva que deve ser capaz de rearranjar, de se modificar, de se transformar[...] Feuerstein difere de Piaget, pois atribui uma importância maior ao processo de aprendizagem, redefinindo a relação entre a maturação e o contexto social (Ibid., p. 109).

Observa-se, muitas vezes, que há uma crença na cristalização e na estaticidade do saber e do ser humano, quase que uma verdade incontestável. Concepções como estas têm influência na maneira como as pessoas vêem a si mesmas, modificam a si e o seu entorno, “[...] o pior da crença na rigidez é que nada se espera de alguém que não seja o previsível”. (Ibid., p. 101). Nada se espera que não seja o previsível.

Feuerstein define a modificabilidade como uma modificação estrutural no funcionamento cognitivo para além do que se espera no percurso do desenvolvimento do ser:

A ‘modificabilidade’ difere da ‘mudança’ no sentido de que a mudança é produzida por processos maturacionais e de desenvolvimento, enquanto a modificabilidade representa um afastamento notável do curso natural de desenvolvimento de um indivíduo como determinado por sua base genética e/ou neurofisiológica e/ou experiencial (GOMES apud, Feuerstein, Krasilovsky e Rand, 1978, p. 197).

Nesse sentido a tônica é dada às questões experienciais de interação e ao cuidado para não cair numa visão simplista dessa relação dialética dos fatores onde o contexto socio-cultural ganha um destaque decisivo.

A mediação deve ser um processo deliberado, intencional que estimule a busca do significado. Os objetos são apenas estímulos que desencadeiam reações, que, por sua vez, veiculam significados e sentidos de uma determinada cultura. Os eventos, os fatos constituem referenciais históricos, e não um amontoado de situações que podem ser traduzidas em palavras a serem memorizadas (SOUZA et al, 2003, p. 42).

A construção do conhecimento exige uma interação necessária entre o sujeito e o objeto conhecido. Interação que procura descrever a capacidade peculiar, singular dos seres humanos modificarem a estrutura de seu funcionamento cognitivo:

A modificabilidade cognitiva estrutural deve ser distinguida das mudanças biológicas ou maturacionais e das mudanças fragmentadas, que ocorrem como resultado da direta exposição aos estímulos do mundo exterior, e que são acidentais e episódicas. A modificabilidade cognitiva deve ser definida como estrutural, e não esporádica, ou seja, encerra uma mudança numa parte, mas que afeta o todo funcional da cognição. Trata-se de uma transformação do processo cognitivo em si próprio, no seu ritmo, na sua amplitude e na sua natureza auto-reguladora. A modificabilidade cognitiva

estrutural, segundo Feuerstein, é, portanto, caracterizada pela sua permanência e consolidação central intrínseca (FONSECA, 1995, p. 85).

Fundamental aqui é perceber se os sujeitos entendem como racional uma relação cognitiva de domínio sobre os objetos; nesse sentido o desenvolvimento consiste no desdobramento dos potenciais da racionalidade com vistas ao domínio instrumental do homem sobre o meio.

O desenvolvimento humano é mais do que simples e pura formação de conexões, formação de sinapses ou processos reativos. O desenvolvimento humano tem origem social, envolve, portanto uma interação e uma mediação qualificada. Nesse sentido, a modificabilidade cognitiva, diferente da noção de desenvolvimento que compreende uma mudança esperada na linguagem, na motricidade dentre outras, implica um desvio de desenvolvimento inesperado que foge ao percurso “[...] numa perspectiva de modificabilidade, espera-se que a criança dê um salto de desenvolvimento, isto é, algo inesperado [...] É nesse sentido que Feuerstein explica o conceito de modificabilidade cognitiva estrutural” (Ibid., p. 94).

1.4 CATEGORIAS MEDIADORAS DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)

Feuerstein ao apresentar os critérios de mediação da EAM não procura para as coisas um conceito, mas uma relação com as coisas, isto é, um sentido. Os critérios vão se agregando de modo a enriquecer o processo de mediação e se complementam ao longo do caminho. A EAM não implica numa consciência individual profunda, e sim numa consciência coletiva social. A relação entre a EAM e a modalidade de exposição direta em aprendizagem pode ser elaborada dessa maneira: quanto mais a criança participar da EAM e quanto mais eficaz for o processo de mediação, maior será sua capacidade de se beneficiar e se tornar modificável pela exposição direta ao estímulo.

Destacam-se alguns critérios que fazem parte da abordagem pedagógica de Feuerstein para que ocorra modificabilidade e são interações fundamentais para a mediação. Os critérios podem ser aplicados em qualquer situação dando relevância para o desenvolvimento da

pessoa envolvida no processo. Para Feuerstein, os critérios não podem ser vistos de forma linear e estanques, mas integrantes ao longo do processo, a fim de tornar a mediação mais afetiva e efetiva. O mediador não se referencia, não é o centro, ele faz o movimento necessário para que o mediado não se torne dependente de mediação, mas assuma seu próprio itinerário e assim vá descobrindo como aprende e toma consciência de seu potencial em desenvolvimento, e se sinta desafiado a compartilhar com os seus.

Na descrição dos critérios de mediação Sousa et al (2003, p. 46-49) destaca que os critérios de intencionalidade e reciprocidade são indissociáveis na relação de mediação. O conceito de intencionalidade expressa a decisão do mediador em ajudar a compreender o que está sendo aprendido. Ele interage selecionando, interpretando estímulos, meios e situações e objetivando a modificabilidade.

Uma análise mais profunda dos processos mentais engendrado pela interação e animado pela intencionalidade e reciprocidade revelam que esta modalidade de interação, mesmo quando feita em níveis elementares, cria no mediado uma consciência do processo de aprendizagem e dos princípios didáticos que lhes são subjacentes. [...] A orientação uma vez internalizada, torna-se o poder de direção para uma aprendizagem mais eficiente e por sua vez, leva a níveis mais elevados de modificabilidade (FEUERSTEIN, 1994, p. 14).

A intencionalidade necessita ser compartilhada na busca do processo interativo, pois ela não é atribuição somente do mediador. O processo de aprendizagem precisa ser intencional, planejado, não incidental e as intenções compartilhadas entre mediador e mediado, este é o fundamento da reciprocidade, por isso mediador e mediado entram nesta dinâmica de aprender e ensinar simultaneamente, do contrário todo esforço cai em vão. Também há de se considerar que não há uma consciência imediata por parte do mediado, como assinala Turra:

O mediador deliberadamente interage com o sujeito, selecionando, interpretando e inferindo no processo de construção do conhecimento. Cumpre ressaltar que não há necessidade de uma consciência imediata da intencionalidade por parte do aprendiz, uma vez que essa consciência vai se formando ao longo do processo (TURRA, 2007, p. 303).

A reciprocidade segundo o autor “[...] é uma maneira de transformar uma intenção implícita em ato explícito, volitivo e consciente” (FEUERSTEIN, 1994, p. 12), que, por sua vez, envolve comunicação, troca e intercâmbio. É um caminho que explicita uma relação implícita e faz com que a aprendizagem se torne consciente. Mais explicitamente nos lembra Fonseca (1995) que a intencionalidade e reciprocidade se processam por manter a atmosfera de aprendizagem, em suscitar, ajudar a compreender o que está sendo aprendido, provocar interesse e motivação, investir tempo na verificação dos esforços dos mediados e multiplicar as interações na situação de aprendizagem. Na reflexão de Souza:

A reciprocidade envolve troca, permuta. O mediador deve estar aberto às respostas dos mediados, preparar os melhores materiais, provocar o interesse e a motivação sobre conteúdos diversos, investir tempo na verificação do aprendizado [...] O mediado por sua vez, mostra reciprocidade quando fornece indicações de que está cooperando, e se sente envolvido no processo de aprendizagem (SOUZA et al, 2003, p. 46).

O critério de transcendência, Feuerstein o define como “[...] uma orientação do mediador para ampliar a interação além do objetivo imediato primário elementar, cria no mediado uma propensão para ampliar seu repertório cognitivo e afetivo” (FEUERSTEIN, 1994, p. 15). A interação mediada não se limita a satisfazer as necessidades imediatas, por isso o mediador busca ir além da situação em que a interação ocorre procurando atingir objetivos mais duradouros.

Segundo Turra “A transcendência estimula a curiosidade que leva a inquirir e descobrir relações e ao desejo de saber mais” (TURRA, 2007, p. 303). A transcendência produz uma expansão constante das relações espaciais e temporais do mediado, amplia e diversifica seu sistema de necessidades, ajudando-o a ter uma melhor compreensão do mundo. Conforme Meier e Garcia (2007, p. 139), “Transcendência implica em que a criança aprenda a buscar significado, para isto deverá relacionar uma série de atividades anteriores, tais como, construir estratégias a serem utilizadas em situações novas, descartar a informação supérflua utilizando apenas o essencial”. Este critério ajuda a promover a aquisição de princípios e conceitos que possam ser generalizados para outras situações, permitindo superar uma visão episódica da realidade e ainda cria uma ponte entre as realizações da pessoa, propiciando uma

ampla compreensão do mundo, de como as coisas estão interligadas e estimula a busca de novas relações.

Em relação ao critério de mediação de significado o mesmo diz respeito à importância, à energia atribuída à atividade e aos eventos tornando-os relevantes para o mundo. O significado não está implícito nos objetos ou acontecimentos, mas na interpretação do contexto cultural no qual o mediado se situa.

A percepção é geralmente produto do conceito de mundo. “Mediar significado é opor-se a todas as formas possíveis à educação ‘bancária’, que transmite informações ao invés de auxiliar o aluno na construção do conhecimento, que manda memorizar ao invés de compreender, que diz ‘aceite’ ao invés de dizer ‘debata’, que transfere ao invés de problematizar, que descontextualiza ao invés de falar da história e de suas relações com o sujeito que aprende” (MEIER, 2007, p.140). Dessa relação decorre uma postura comprometida com o mediado necessitando o mediador agir de forma reflexiva, pois há uma relação de aprendizagem dos envolvidos. Nesse sentido, o mediador precisa cuidar e levar em conta que não é ele quem dá o significado, mas aquele que o desperta, evitando com isso o dogmatismo e doutrinação. Segundo Feuerstein:

Os significados mediados em um determinado instante pelo adulto podem ser esquecidos por muito tempo ou podem ser transformados pelo indivíduo em virtude de sua personalidade ou mudanças na cultura na qual ele vive, mas a necessidade e a orientação para buscar o significado que foi concedido a ele pelo mediador tornam-se uma condição permanente de sua existência (FEUERSTEIN, 1994, p. 19).

O critério da mediação do comportamento de compartilhar expressa a necessidade que a pessoa tem de sair do seu próprio eu para participar de atividades com os outros. Muitas pessoas sentem uma necessidade premente de compartilhar com os outros suas experiências que incluem não só prazer, mas também sofrimento. Esse comportamento é aprendido e pode originar-se nos laços que se estabelecem entre mediador e mediado. Existe o aspecto afetivo da mediação, de um valor social básico e o aspecto cognitivo da mediação, da empatia e da capacidade de compreender o ponto de vista do outro. Como menciona Feuerstein “[...] o compartilhamento reflete a necessidade do indivíduo de sair de seu próprio eu em direção à participação com outros e a trazer outros participantes” (Ibid., p. 29). A mediação dessa

participação promove a sensibilidade para com os outros e a disposição para ouvir suas opiniões. Neste critério, basicamente se faz presente, com toda ênfase, o diálogo, evitando uma série de monólogos consecutivos que não sinalizam mudanças. Assim destaca Fonseca em relação à postura do mediador:

Repartir o sucesso e o êxito é uma característica da condição humana; repartir ideias, informações e conhecimentos é um processo inerente à experiência de aprendizagem mediada. O mediatizador (mãe, pai, psicólogo, educadora, terapeuta, professor, animador, etc...) deve mostrar aos mediatizados (criança, aluno, paciente, etc...) que está orgulhoso com seus êxitos [...] para isso o mediatizador necessita compartilhar o entusiasmo e a curiosidade; encorajar os mediatizados a repartir as suas experiências com os outros; encorajar a ajuda mútua entre os mediatizados, encorajar a capacidade para escutar as experiências afetivas e cognitivas e facilitar experiências e atividades de grupo [...] (FONSECA, 1995, p. 102).

Para a efetivação do sentimento de competência nas relações de mediação faz-se necessário enfrentar situações e tarefas novas, não familiares e complexas, nas quais a pessoa se sinta realizada na concretização das mesmas por meio das habilidades que possui e pelo incentivo à descoberta de novas aptidões e habilidades vivenciadas em situações de desafios. Assim lembra Meier, o que importa nessa relação é

[...] mostrar à criança que suas conquistas estão vindo não da sorte ou da ‘facilidade’ da tarefa, mas da capacidade da criança interpretar corretamente a tarefa, de sua capacidade em colher os dados necessários para a execução da tarefa, da capacidade da criança em focar, concentra-se[...] precisa saber que o sucesso em uma tarefa demonstra em parte sua própria competência. E é isso que vai possibilitar o desenvolvimento de um sentimento de competência, de acreditar em si mesmo (MEIER, 2007, p. 145).

No que se refere ao critério de mediação do controle e regulação de conduta destacam-se dois pólos opostos, a impulsividade, quando o educando responde a todos os estímulos, não pára para observar, ouvir, concentrar-se e a estagnação, quando se encontra inibido, lento, passivo e bloqueado e a mediação tem nesse sentido o objetivo de ajustar esta postura. Nos escritos do Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein encontramos o lema: “*um momento,... deixe-me pensar*” que representa o intervalo entre o estímulo e a resposta. Este critério exige postura positiva frente à aprendizagem e “[...] que os professores sejam

encorajados e incentivados a enfatizar o processo e não o produto no trabalho com os alunos” (Ibid., p. 148).

Quanto ao critério de mediação da consciência da modificabilidade humana é vital que o mediado acredite que pode mudar e esteja motivado para tanto. É importante que a mudança não seja percebida como uma transformação mágica, repentina, mas a junção de passos pequenos e específicos e reconhecer que pode ir além das expectativas. A modificabilidade é a ideia presente em todo trabalho que Feuerstein desenvolve e no qual elenca aspectos fundamentais que embasam sua abordagem. “Todos os seres humanos são modificáveis; [...] Eu próprio sou um mediador capaz de, efetivamente modificar-me” (MEIER apud, FEUERSTEIN, 1997, p. 5).

O professor que deseja tornar-se mediador deve incorporar esse sistema para desenvolver um trabalho educacional que vise a modificabilidade dos envolvidos. Isso se dá em função da sua capacidade de articulação, elaboração de estratégias e do processo de interação com o outro na busca contínua do desenvolvimento das funções cognitivas.

Diante dos critérios de mediação, para Feuerstein, a intencionalidade e a reciprocidade são as principais condições para que uma simples interação seja mediação, isso porque o mediador compartilha com o mediado sua intenção para tornar o processo consciente aos dois. Na visão de Souza “[...] a reciprocidade é o elemento afetivo importante da interação entre mediador e mediado, pois afeta diretamente um e outro. Consegue-se reciprocidade quando se compreende o significado e a razão daquilo que se faz” (SOUZA, et al, 2003, p.169). Nesse sentido o mediador precisa ser interativo porque constitui conhecimento e se constitui a partir de relações inter e intrapessoais. Atuar como um questionador e estar atento às manifestações dos mediados para saber situá-los evolutivamente e perceber as zonas de desenvolvimento proximal que surgem, identificando aspectos que os mediados poderão realizar com seu apoio, proporcionando-lhes condições para que conquistem autonomia e compreendam seu processo de aprendizagem. O que distingue a mediação de outros tipos de interação é o fato de ser desencadeada pela ação intencional de um ser humano, isto é, planejada.

A EAM promove a modificabilidade cognitiva estrutural dos indivíduos, não só pelas tarefas que proporciona, mas pela interação provocada pelos critérios de mediação, apontados

anteriormente. Não basta transmitir informações, fixar-se em métodos, e nem em tecnologias que correm o risco de se tornarem obsoletas dentro de pouco tempo. O desafio do mediador é “[...] fomentar a necessidade do mediado de sair da área de conforto sem tirar-lhe o chão” (Ibid., p. 170). É preciso assumir a compreensão de seu processo de aprendizagem descobrindo os caminhos de como aprende e cresce no desenvolvimento humano para que ocorra a modificabilidade. Para Feuerstein o professor, na interação com o aluno, deverá acentuar o processo de aprendizagem e não o produto.

Desse modo, a fim de ampliar a compreensão da mediação em Feuerstein, busca-se a partir da perspectiva levinasiana, situar a alteridade nessa relação da experiência de aprendizagem mediada, motivada pela questão inquietante: Como o mediador leva em conta a alteridade do mediado? O capítulo a seguir se desdobrará no aprofundamento da abordagem levinasiana e, na sequência, o terceiro capítulo retomará os questionamentos levantados.

II — ALTERIDADE: FIO CONDUTOR DA FILOSOFIA LEVINASIANA

2.1 EMMANUEL LÉVINAS — TRAÇOS DA INQUIETAÇÃO DIANTE DO SOFRIMENTO HUMANO

O filósofo Emmanuel Lévinas, de origem judia, nasceu em 12 de janeiro de 1906 em Kovno – cidade da Lituânia. Desde cedo presenciou cenas da Primeira Guerra Mundial (1914) e da Revolução Russa (1917) que marcaram intensamente sua vida. No ano de 1914, em razão da guerra, sua família emigrou por territórios russos instalando-se em 1916, como refugiado, em Karkhov na Ucrânia, experienciando sofrimento e violência contra os seres humanos que atemorizou a sua família. Lévinas depois deste período mudou-se para Strasbourg, França, onde cursou filosofia e cinco anos mais tarde assistiu aos cursos de Husserl e Heidegger. Do contato com estes pensadores acabou fazendo sua tese de doutoramento sob o título *Teoria da Intuição na Fenomenologia de Husserl*.

Destaca-se que, de 1933 a 1939, ocorreu a ascensão do nazismo com Hitler que se tornou chanceler na Alemanha, promovendo a invasão a outros países. Lévinas que se naturalizou francês em 1930, foi encaminhado no período da guerra para o serviço militar a fim de atuar como intérprete de russo e alemão. Permaneceu também prisioneiro durante a guerra num campo de cativo na Alemanha.

Nesse período da guerra quase toda sua família permaneceu na Lituânia e foi massacrada pelos nazistas. Lévinas, mesmo no cativeiro, começa a escrever diversas obras nas quais retrata a dimensão do humano nas relações. Após este período, já no ano de 1961, publicou *Totalidade e Infinito*, sua tese de doutoramento em Letras e sucessivamente outras obras como *Outramente que Ser* ou *Para Além da Essência* e *De Deus que vem a ideia*. Veio a falecer em Paris em dezembro de 1995 (IHU ONLINE, 2011).

Lévinas (1906-1995), reconhecido filósofo do século XX, foi extremamente influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), de quem foi tradutor, assim como, pelas obras de Martin Heidegger (1889-1976) e Franz Rosenzweig (1886-1929). O pensamento de Lévinas parte da idéia de que a ética e não a ontologia é a filosofia primeira,

visto que é no face a face humano que irrompe todo sentido. Diante do rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem a ideia do infinito. Segundo Costa (2000), no pensamento de Lévinas a ética surge progressivamente como tema essencial estabelecendo-se como filosofia primeira, a mesma não é tratada isoladamente, mas toda sua estrutura de argumentação é sobre, por dentro e de dentro da ética, de modo que a ética é o revelar-se do Outro. A fundamentação ética a partir da alteridade busca tratar da valorização do humano a partir do reconhecimento e da valorização do Outro.

Durante sua experiência no cativeiro, Lévinas percebe como o homem pode se tornar desumano a ponto de humilhar e violentar outros seres humanos, transformando-os em objetos manipuláveis que perdem sua dignidade. Percebeu o desprezo e o sofrimento humano refletido no rosto dos oprimidos, bem como a crueldade figurada no rosto dos opressores. Essa indiferença à vida do ser humano é que marcou profundamente o filósofo. Percebeu de imediato as relações insensíveis pautadas por interesse ou vantagens, e a gritante falta de compromisso e de responsabilidade para com o ser humano.

Lévinas, no exílio, presenciou a marca do ódio do homem contra o homem, deixada pela violência nazista. Permaneceu durante a guerra em um campo de cativeiro na Alemanha, com tratamento diferenciado dos demais judeus em razão de sua condição de oficial francês; no entanto, sentia-se por isso preso a condição de não poder manifestar-se. Os anos de cativeiro não foram para Lévinas um tempo inteiramente perdido do ponto de vista intelectual, pois buscava compreender as relações de domínio sobre o ser humano.

Destaca-se aqui um autor que desenvolveu seu pensamento em meio ao flagelo do humano, efetivado no século XX e que em seu itinerário filosófico encontra-se numa constante inquietação diante do logocentrismo ocidental¹¹. Está impressa em sua obra a memória de milhões de judeus assassinados pelo nacional-socialismo durante o Holocausto. Lévinas traz em si a inquietação de um século marcado pela dominação do homem sobre outro homem. Conheceu duas guerras mundiais, os totalitarismos de direita e de esquerda,

¹¹ Termo cunhado pelo filósofo francês Jacques Derrida, que critica o pensamento ocidental por sempre ter privilegiado o logocentrismo, isto é, a centralidade da palavra do “logos”, das ideias, dos sistemas de pensamento, de forma a serem entendidos como matéria inalterável, fixadas no tempo por qualquer autoridade exterior (CEIA, 2011).

hitlerismos e stalinismo, Hiroshima, os genocídios de Auschwitz e do Cambodja. Século que finda na obsessão do retorno de tudo o que estes nomes bárbaros significam. Sofrimento e mal impostos de maneira deliberada, numa razão tornada política e desligada de toda ética (IHU, 2008). Na abordagem do filósofo ressaltamos a noção da alteridade que vem a ser um elementos chave para nossa pesquisa.

2.2 LÉVINAS E A CRÍTICA AO PENSAMENTO TOTALIZANTE

Considerando a amplitude da obra levinasiana, entendemos ser conveniente fazer um recorte para nos situarmos diante da problemática que temos, que é a de fazer uma leitura da mediação de Feuerstein a partir da alteridade em Lévinas. Para melhor articular a temática em questão a obra *Totalidade e Infinito* (1961) foi escolhida como referência principal que ajudará a situar e aprofundar a pesquisa bem como a correlação com outras obras e textos, especificamente abordando a alteridade. Mas, por que alteridade, poderíamos nos perguntar? Justamente porque esta categoria tem ficado em segundo plano, considerada muitas vezes como uma presença secundária do Outro, como um objeto instrumental dos sistemas do pensamento ocidental. Mesmo na modernidade, tem-se refletido sobre o eu e a sua condição racional, porém pouco sobre a questão da alteridade. Podemos encontrar esta categoria da alteridade no pensamento de outros autores, contudo, bastante diluída em suas abordagens. Diante da questão, Souza (2008) nos lembra:

Foi Lévinas um dos pensadores que retirou a máscara do eu. A modernidade perdeu o fundamento último sobre o que sustenta seu modo de ser. Lévinas não se limita a desconstruir o pensamento moderno, ele apresenta uma alternativa que é pensar o ser da pessoa, da sociedade e da cultura a partir da alteridade, ou seja, do outro ser humano (SOUZA et al, 2008, p. 118).

O fio condutor da filosofia levinasiana consiste na afirmação da ética como filosofia primeira e para sustentar essa posição ele faz a crítica ao primado da ontologia que é o discurso do ser em face da ética. Para o pensador, a pergunta pelo ser deve acontecer a partir do acontecimento ético, isto é, no face a face, onde o eu encontra o rosto do Outro na experiência da alteridade; do contrário, incidiríamos na violência ontológica. Para tão ampla síntese filosófica, Lévinas se propôs inicialmente a uma crítica da ontologia, na qual a

assimilação do Outro se solidifica e se adapta. Desse modo podemos dizer que, para entender o sentido da ética de seu pensamento é preciso começar pela sua crítica à ontologia.

Lévinas percebeu que o pensamento ocidental, a partir da filosofia grega, desenvolveu-se como discurso dominante. O ser dominou a antiguidade e a idade média, sendo substituído depois pelo eu desde a época moderna, porém sempre sob o mesmo prisma: a unidade totalizante que exclui o confronto e a valorização da diversidade, como abertura ao Outro.

Esta história pode interpretar-se como uma tentativa de síntese universal, uma redução de toda a experiência de tudo aquilo que é significativo a uma totalidade em que a consciência abrange o mundo, não deixa nada de fora dela tornando-se assim pensamento absoluto. A consciência de si é, ao mesmo tempo, consciência do todo. Na história da filosofia houve poucos protestos contra essa totalização (LÉVINAS, 2007, p. 61).

A obra de Lévinas expressa o alerta de uma emergência ética de repensar os caminhos da filosofia a partir de uma nova ótica, de se partir em direção ao Outro. Lévinas buscou dialogar constantemente com pensadores como Platão, Descartes, Kant, Hegel, Bergson, Husserl e Heidegger, estes dois últimos, quase sempre presentes em suas obras, seja partindo deles ou tentando ir além.

Em Lévinas encontra-se a crítica que ele faz ao eu solipsista, fruto da modernidade, que se torna clara pelo seu compromisso com a ética da alteridade, assim lembra Costa (2008)

A 'ontologia do eu' reduz o outro a mesmice, a um ente. Somente o desejo pode transcender o eu solipsista e permitir que o outro se manifeste em sua plena cidadania [...] nesta desconstrução da 'ontologia do eu', Lévinas tematiza a subjetividade e alteridade como efetivação da práxis social [...] o outro está para além das totalidades ontológicas e se manifesta como desejo do infinito para buscar a relação pessoa-pessoa (COSTA, 2008, p. 200).

A ontologia se caracterizava por restringir tudo a conceito, esta redução ontológica da alteridade humana a conceito, sofre a negação daquilo que a constitui que é a diferença. Nesse sentido a alteridade não pode ser conceitualizada, ela tem de ser inefável.

Lévinas assinala que desde Sócrates este anseio ontológico aparece como um guia do ser na filosofia ocidental. Lembrando o ditado socrático: “[...] nada a receber de Outrem a não

ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora” (LEVINAS, 2000, p. 31). Aqui aparecem abertamente as pretensões ontológicas de reduzir o Outro ao eu.

O movimento ontológico abrange a relação com o Outro fazendo dele um objeto do conhecimento do eu e, do Outro, uma objetivação conceitual por meio de um conjunto determinado de conceitos, ficando assim anulada a alteridade do Outro quando ajustado ao conceito do eu. Este princípio ontológico que vem desde Sócrates encontrou nova configuração na modernidade em que o sujeito cartesiano tornou-se o cerne da verdade, impondo-se como critério da verdade tornando o Outro um elemento secundário do eu, conforme os seus interesses, “[...] assim a ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder” (Ibid., p. 33). Poder que se traduz como saber e se manifesta na forma de totalidade, razão que consegue subsumir tudo. Para o filósofo a configuração ontológica da cultura ocidental nega a alteridade esgotando-a de sua categoria ética.

A crítica de Lévinas ao primado da ontologia abrange uma crítica à tradição filosófica ocidental que se coloca como fundamento para a elaboração de seu próprio pensamento. Nesse sentido a ontologia que se propõe como filosofia primeira privilegia o princípio da liberdade subordinando a relação ética a uma relação de saber. Segundo o autor:

A relação com o ser que atua como ontologia, consiste em neutralizar o ente para o compreender ou captar. Não é, portanto, uma relação com o outro como tal, mas a redução do Outro ao Mesmo. Tal é a definição da liberdade: manter-se contra o outro, apesar de toda a relação com o outro, assegurar a autarquia de um eu. A tematização e a conceptualização, aliás, inseparáveis, não são paz com o outro, mas supressão ou posse do Outro. A posse afirma de fato o outro, mas no seio de uma negação da sua independência, ‘Eu penso’ redundando a ‘eu posso’ - numa apropriação daquilo que é, numa exploração da realidade. A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder (LEVINAS, 1980, p. 33).

Nessa perspectiva, questionar o primado da ontologia significa questionar as bases sobre as quais se fundamenta, visto que a superação do primado da consciência pelas nossas ações excede aos intentos conscientes porque somos responsáveis para além do estabelecido, do pensado. Lévinas entende que a constituição do eu não se deve ao ser, mas ao Outro e a escuta de sua interpelação pela abertura do eu, que se volta para o Outro, conforme explicita o pensador:

Outrem não é primeiro objeto de compreensão e depois interlocutor. As duas relações confundem-se. Dito de outra forma, da compreensão de outrem é inseparável sua invocação. Compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração. ‘Ter aceito’, ‘ter considerado’, não corresponde a uma compreensão, a um deixar ser. A palavra delineia uma relação original. Trata-se de perceber a função da linguagem não como subordinada à consciência que se toma da presença de outrem ou de sua vizinhança. Ou da comunidade com ele, mas como condição desta tomada de consciência (LÉVINAS, 1997, p. 27).

É possível então a superação do primado ontológico a partir da relação com Outrem e essa condição de possibilidade da compreensão do ser não consistindo na relação de poder que o homem mantém com as coisas e com o Outro na compreensão, mas instaurando-se uma crítica à totalidade que engloba toda a diferença e domina tudo e onde tudo pode ser alcançado sob a forma de conceito. Nesse aspecto Lévinas percorre uma filosofia onde “[...] o humano só se oferece a uma relação que não é poder” (Ibid., p. 33), de uma filosofia que não se encontra no ser, mas no ser enquanto ser para o Outro.

2.3 O SUJEITO SOBERANO MODERNO E A RECONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A filosofia desenvolvida por Lévinas vem a ser uma tentativa de reconstrução da subjetividade, não a partir do sujeito autônomo que caracterizava o sujeito moderno, mas uma reconstrução que envolve a subjetividade em um horizonte ético e constituída pela ideia de infinito, isto é, aquilo que se torna inefável. Costa ressalta que “Lévinas transformou a subjetividade solipsista em responsabilidade pelo Outro” (COSTA, 2008, p. 203). O filósofo concebe a subjetividade como interioridade aberta à exterioridade, fora dos padrões ontológicos e idealistas, onde indaga sobre as condições e possibilidades da subjetividade e onde esta se constitui na relação eu mundo como possibilidade de acolhimento do Outro; ou seja, sendo capaz de acolher a ideia de infinito. Este conceito *infinito*¹² ele o extrai de

¹² E não devo crer que não percebo o infinito por uma verdadeira ideia, mas somente por uma negação do infinito [...] ao contrário entendo de modo manifesto que há mais realidade na substância infinita do que na finita e, por conseguinte, que a percepção do infinito é, de certo modo, em mim, anterior a percepção do finito, isto é, que a percepção de Deus é anterior à percepção de mim mesmo, pois qual a razão por que me daria

Descartes na obra *Meditações sobre Filosofia Primeira*, especificamente na terceira meditação cartesiana. Ele apresenta a ideia do infinito como não derivada do cogito, uma vez que o homem sendo finito e imperfeito não poderia chegar a algo perfeito (MIRANDA, 2008) e, em sua obra *Totalidade e Infinito*, o filósofo ressalta: “O infinito é característica própria de um ser transcendente, o infinito é o absolutamente Outro” (LEVINAS, 1980, p. 36). Considerando-o infinito por ser exterior, distante da ideia que o representa e acrescenta ainda, “[...] É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa exatamente: ter a ideia do infinito” (Ibid., p. 38).

O alvo da crítica de Lévinas, a partir da sua filosofia da alteridade, é principalmente a subjetividade soberana, modelo de subjetividade ocidental moderna e indicadora de sentido, que traz o sinal do domínio e de assimilação, que realiza uma trajetória de auto-constituição de significado a partir de si para si. A questão de ter o eu como ponto de partida representa para o filósofo uma crise dos sujeitos, e em sua abordagem, indica uma possibilidade de saída através da ética. “A filosofia primeiramente é uma ética” (LEVINAS, 1988, p. 69) e ao definir isso significou despojar a ontologia, a qual sempre foi tema da filosofia.

Colocou seu empenho na tentativa de refletir sobre um sujeito a ser construído e para que a ação seja pautada pela responsabilidade. Para Lévinas é indispensável questionar o eu penso (*cogito*) para que o sentido do Outro ultrapasse a consciência, a abstração e defende o ultrapassar da consciência pelo olhar do Outro, requerendo a descrição do lugar intencional onde se faz a ética praticando ruptura com a fixidez do conceito, com o estabelecido. Porque o sentido do Outro (infinito) é maior que a consciência (finito) e o conceito. O Outro não cabe no conceito, extrapola, foge.

É fundamental explicitar a distinção indicada por Lévinas entre sujeito e subjetividade, uma vez que o sujeito é constituído, limitado, estruturado e tem aspirações a uma certa soberania, enquanto a subjetividade, por sua vez, é compreendida como sendo processual, uma resposta e responsabilidade pelo Outro que irrompe diante de mim “[...] a afirmativa de Lévinas é que a relação com o Outro não é um ato de conhecimento, não se situa, portanto, no

conta de que duvido, desejo, isto é, que sou indigente de algo e de que não sou totalmente perfeito, se não houvesse em mim nenhuma idéia de um ente perfeito, se não houvesse em mim nenhuma idéia de um ente mais perfeito por comparação com o qual conheço meus defeitos? (DESCARTES, 2004, p. 91-92)

plano epistemológico, mas é, antes de tudo, uma relação ética que institui a própria subjetividade” (COELHO JUNIOR, 2008, p. 5). Estabelece-se essa experiência subjetiva como uma constante abertura, onde os processos de subjetivação emergem da exigência de resposta ao Outro em sua alteridade.

Para Lévinas essas experiências de subjetivação não deveriam ser somente processos em que há uma ampliação no desenvolvimento do sujeito vindo do Outro com os conceitos assimiláveis, mas também assinalar como convivências, por conseguinte assimétricas, em que a alteridade é respeitada pelo reconhecimento do diferentemente Outro. Assim nos indica Guedes:

A aspiração pela simetria é combatida por Lévinas que adverte não ser possível sua ocorrência na relação face a face. Segundo a filosofia, não há como garantir um grau similar de envolvimento dos indivíduos [...] posto que respondem de forma imprevisível aos apelos do encontro, somente é possível e mesmo aceitável garantir a própria responsabilidade para com o outro, uma vez que é ele quem pode saber de si (GUEDES, 2007, p. 185).

O contato com o Outro, passa pelo impacto da impossibilidade de adaptação e aqui emerge a ética como o reconhecimento do Outro, como aquele que precede o eu e faz com que o eu possa ser alguém. É preciso que haja uma radical alteridade para que haja subjetividade ética.

A referência que Lévinas faz à alteridade não é uma abstração, um conjunto de conceitos, segundo o que descreve Ruiz (2008):

A alteridade não existe em si, como se fosse uma categoria transcendental lógica. A alteridade só existe na relação com o outro. É a relação que constitui a existência da alteridade, o ser da alteridade não pré-existe à existência histórica do sujeito. O sujeito existe em abertura para ser, em abertura para a relação com o outro [...] É a experiência histórica da relação com o outro que constitui o ser da alteridade humana (RUIZ, 2008, p. 142).

Na crise da subjetividade moderna o que emerge é a centralidade do sujeito autônomo e racional que, pela sua postura, pensa e define as relações a partir de princípios que se pretendem universais, garantindo a assimilação do Outro através da formação de um sujeito livre, independente e senhor de si. Com Descartes e Kant a subjetividade se edificou sobre as

bases de uma vontade racional, instituindo o eu como a possibilidade integradora do sentido e definidora dos rumos da formação humana. Nesse sentido Lévinas percebeu que a filosofia do mesmo é a concretização da categoria da totalidade, razão que consegue subsumir tudo, que marca o pensamento ocidental. Costa (2008) retoma que:

A crítica que Lévinas procedeu sobre o “eu solipsista” engendrado na modernidade foi resultado de uma reflexão comprometida com a ética da alteridade. Nessa desconstrução da “ontologia do eu”, Lévinas tematiza a subjetividade e a alteridade como efetivação da práxis social [...] A “ontologia do eu” reduz o “outro” à mesmice, a um ente. Somente o desejo pode transcender o “eu solipsista” e permitir que o outro se manifeste em sua plena cidadania (COSTA, 2008, p. 203).

Nesse sentido Lévinas indica o movimento da saída da ontologia do eu à epifania do Outro, possibilitando assim a afirmação da exterioridade como condição para permitir que o Outro se manifeste para além das totalidades a fim de estabelecer a relação com o Outro sem que seja subsumido pelo eu.

2.4 ELEMENTOS NUCLEADORES DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA LEVINASIANA

A filosofia ocidental durante muito tempo baseou-se num sujeito único, reforçando a visão antropocêntrica de ver o mundo, as pessoas, a educação, a sociedade e as relações, anulando assim as diferenças e mais especificamente numa visão historicamente masculina, onde o múltiplo era submetido ao único. Situados no campo educacional percebe-se que essa visão foi se fortalecendo na dedução do Outro a partir do eu em torno dos paradigmas que visavam à autonomia do ser humano. No entanto, Lévinas rompe com essa subjetividade solipsista e vai fazendo filosofia a partir do cotidiano e não a partir de um eu que restringe a alteridade à esfera da identidade. O filósofo traz em seu pensamento algumas categorias para refletir sobre a “humanidade” do ser humano.

Lévinas surge nessa perspectiva de retomada da dimensão da diferença, do Outro:

O Outro metafísico é Outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo imperialismo do Mesmo; Outro de uma alteridade

que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro [...] (LEVINAS, 1980, p. 26).

Nessa abordagem, pergunta-se quem é Outro? Na visão de totalidade¹³ o Outro pode ser reflexo da idéia de um modelo de ser humano numa subjetividade ideal e de obliteração da possibilidade de outra subjetividade. Pensar o Outro na sua diferença é um modo de não objetivá-lo acolhendo-o na sua realidade sem representações e aberto ao ensinamento e à aprendizagem. “[...] o Outro na expressão de sua alteridade absoluta, é pura inadequação que não se deixa apreender pela ideia de adequação conceitual” (MIRANDA, 2008, p. 58). Não se trata aqui de fazer prescrições quanto à abordagem, mas, suscitar aspectos que parecem importantes para compreender, na educação, relações de alteridade.

Trata-se de uma retomada contemporânea, de como o ser humano foi se constituindo e sendo compreendido em diferentes momentos históricos. Assim, da visão cosmocêntrica dos gregos ao subjetivismo moderno, hoje quase sempre questionado e em crise, é que nos situamos na relação de mediação por meio do reconhecimento do Outro na educação, nas interações que se estabelecem de modo a situar a alteridade como caminho para a superação da centralidade do eu. Nesse sentido, a obra de Lévinas nos fornece

[...] argumentos para pensar uma educação diferente daquela que se sustenta na satisfação das necessidades, por mais importantes que sejam. A educação que vem da exterioridade está em outro plano, não na inteligibilidade da consciência, mas se faz a própria responsabilidade pelo Outro (BARBOSA, 2009, p. 83).

E nessa perspectiva pluricêntrica de um contexto de muitas vozes é que se podem situar as mais diferentes dimensões que organizam o ser humano.

O ser humano em sua dimensão educativa, ao longo da história, está sempre buscando aperfeiçoamento das relações como substância essencial para a sua formação. Assim lembra Kant ao referir-se à ideia de educação em sua obra *A Pedagogia*:

¹³ A totalidade dirige as pessoas, lhes infunde um sentido e significado, as faz agir e desempenhar papéis que não são os seus. Traça-lhes um destino, um porvir, um sentido e um significado últimos que coincidem, em seu último horizonte, com a epopéia do ser (COSTA, 2000, p. 97).

Cada geração de posse dos conhecimentos das gerações precedentes está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1999, p. 19).

A conquista da consciência humana esclarecida, resultante de um processo gradativo de autoconsciência pelo caminho da educação, vem impregnada de um pensamento que se encontra em conflito devido às muitas inquietações e interrogações advindas de uma crise generalizada. Essa inquietude do ser humano decorre das instigantes perguntas que geram novas questões cada vez mais desestabilizadoras.

Processos educativos que acontecem não mais numa linearidade, mas na provisoriedade, conflitividade e pluralidade de movimentos, são cada vez mais possibilidades que se abrem e necessitam de um conjunto articulado de análises para efetivar o que se chama de formação, de educação e abertura à alteridade. O mundo moderno das certezas decorrentes do eu que sabe e logo determina, tem sido substituído por uma cultura de inseguranças e indeterminação que desestabilizam os parâmetros de análise, devido à pluralidade de falas e razões.

Como indica Mendes (1998), este campo de muitas possibilidades, trouxe - para a educação, em particular, e para as Ciências, em geral - o desafio de gerir a emergência de inúmeras propostas teórico-metodológicas.

[...] ao romper os limites estabelecidos e reconhecidos entre as fronteiras do conhecimento, acaba por dissolver não apenas a possibilidade de um saber sistemático e crítico, mas em corte radical, coloca em questão a própria razão, desembocando, ora em um ceticismo epistemológico niilista, eliminando todo e qualquer referente, ora em um alegre cinismo, imprimindo, nesta trajetória, consequências funestas não só ao exercício do conhecimento científico, mas também à política, às práticas educativas e à ética (MENDES, 1998, p. 3).

Lévinas se opõe a toda forma de pensamento, de metodologias e de falas baseadas em conceitos fixos e teleológicos, pois limitam qualquer possibilidade de abertura à alteridade. Há necessidade de um Outro modo de pensar que possa enfrentar a fragmentação e que leve em consideração a alteridade, no entanto sem a pretensão de síntese das diferenças.

Desse modo, as mudanças cada vez mais rápidas ignoram valores humanos de convivência, de comunicação, de relações nos mais diversos ambientes como a valorização do outro, a solidariedade, a responsabilidade e a ética; e o despontar de novos valores ainda não expressam abertura e acolhida para processos contínuos de aprendizagem nas relações humanas. Assim comenta Ruiz, “Estamos, cada vez mais, reduzindo a relação com o Outro à norma jurídica, isso denota o grau de individualismo a que estamos chegando” (RUIZ, 2011). O pensador destaca também em que aspectos a relação com o Outro, o mundo e a sociedade que queremos pode ser diferente:

Pensarmos uma sociedade e uma cultura a partir da alteridade humana implicaria, em primeiro lugar, pensar que o outro não é alguém que limita a liberdade, como reza o liberalismo, mas que minha liberdade se expande a partir da liberdade do outro. A relação com o outro me constitui como sujeito e me ajuda a crescer humanamente (RUIZ, 2012).

Vive-se numa sociedade que cresce aceleradamente nas questões de desenvolvimento tecnológico, onde muitas organizações investem num aparato tecnológico de ponta para atender ao mercado, mas que pouco se preocupam com a convivência humana, com o sentido de agregar valor ao que se pensa e se faz para uma formação integral. Há um crescente predomínio da sociedade antropocêntrica para a sociedade tecnocêntrica. Aqui parece crescer o perigo de um sujeito alienado quando este confia basicamente na subjetividade solipsista, da tecnociência como normatizadora dos caminhos da humanidade, especialmente, na dimensão formativa e educativa dos seres humanos.

Trata-se de uma educação cujo sentido está fundado e justificado no saber fazer, particularmente pela intensa preocupação em desenvolver habilidades e competências na escola e em outros espaços formativos da sociedade nos quais o homem é sinônimo de suas obras e a educação é instrumentalizada para qualificar um sujeito que deve escapar do labirinto sozinho, não só ignorando a proximidade do outro, mas, se necessário, violentando-o (BARBOSA, 2009, p. 72).

Estas inovações interferem na vida das pessoas na forma de pensar, aprender e de atuar no mundo. Há componentes tecnológicos que além de serem pautados pelo valor econômico, incidem sobre os pensamentos e os afetos, crescendo o senso de impotência do ser humano diante das conquistas tecnológicas com consequências imprevisíveis, ocupando

espaços e funções até então exclusivos dos seres humanos, desenvolvendo funções talvez mais relevantes que estes. A técnica desprovida de humanidade pode acarretar o exercício da violência como a intensificação do discurso dominante do saber fazer em detrimento do ser — imagem velada pelo fascínio da máquina.

Considerando-se livre, o ser humano tem por vezes sua liberdade condicionada aos ditames de um pensamento dominante, submetendo-se ao controle da máquina que regula seu tempo, sendo absorvido pelo sistema o tempo todo e num excessivo acúmulo de tarefas. Ao lado das conquistas pelo progresso também emerge a submissão do ser a essa engrenagem capaz de conhecer e transformar, no entanto desconhecendo seus limites.

Compreender o instrumento não consiste em vê-lo, mas em saber manejá-lo; compreender nossa situação no real não é defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva; compreender o ser é existir. Tudo isso está a indicar uma ruptura com a estrutura teórica do pensamento ocidental (LÉVINAS, 1991, p. 23).

Busca-se aqui refletir a crise dos sujeitos modernos com as questões essenciais que a educação precisa dar conta a fim de proporcionar espaços onde se efetive a abertura ao ser humano pelo reconhecimento de sua subjetividade e que esteja a serviço da emancipação humana, no sentido do acolhimento do Outro, numa abertura ao infinito.

Será possível pensar hoje a superação do pensamento totalizante e individualista para o reconhecimento da alteridade na interação dos sujeitos envolvidos, ressignificando o sentido do humano, do Outro? Diante de um sistema que privilegia o mercado e de uma relação onde o eu domina o Outro, marca da tradição ocidental, qual a face humana da educação? Estas questões trazem implicações para o modo como é compreendido o conhecimento, bem como implicações de cunho teórico-prático no campo educacional.

Como conceber o processo de aprendizagem a partir do ensinamento do Outro? É um caminho que se descortina, porém, exigirá uma nova leitura do ser humano e do mundo ao longo do percurso, pois nossa educação carrega as marcas de um antropocentrismo que anula o Outro para se constituir. Na relação do face a face vem à tona o Outro, que vem como rosto e na possibilidade de expressar seu sentido poder-se-ia dizer que rosto, segundo Lévinas é “o modo como o Outro se apresenta ultrapassando a ideia de Outro em mim [...]” (LÉVINAS,

1980, p. 21). Esta relação escapa à adequação e generalização, visto que rosto expressa o ser como exterioridade. Nesse sentido, a proposta de Lévinas para alcançar a alteridade acontece pela exterioridade expressando-se em responsabilidade para com o Outro.

Crítico da categoria da totalidade¹⁴ Lévinas traz a idéia do infinito para pensar a alteridade e nesse conjunto apresenta, “[...] a subjetividade como acolhendo Outrem, como hospitalidade. Nela se consoma a ideia do infinito” (LEVINAS, 1980, p. 14). Desse modo, o infinito é reconhecido como uma relação ética com o inteiramente Outro, respeitado como um infinito ético, paradigma este que é capaz de romper com a totalidade e pensar uma subjetividade capaz de acolher a ideia do infinito como presença do rosto para revelar essa abertura ao Outro.

A ideia do infinito, o transbordamento do pensamento finito pelo seu conteúdo, efetua a relação do pensamento com o que ultrapassa a sua capacidade, com o que a todo o momento ele apreende sem ser chocado. Eis a situação que denominamos acolhimento do rosto. A idéia do infinito produz-se na oposição do discurso, na sociabilidade (Ibid., p. 176).

No horizonte educacional, a alteridade, categoria trabalhada por Lévinas, pode contribuir para repensar a educação como resgate de uma outra perspectiva pedagógica, oriunda do princípio do Outro, que forma para a humanidade do ser sem enquadrá-lo nos esquemas e paradigmas educacionais, mas busca repensar os conceitos e recriar as próprias relações humanas. Importante para Lévinas é a construção da subjetividade no encontro com o Outro, na abertura e desprendimento de si. Conforme ressalta Pivatto:

Se na relação com o infinito inapreensível o eu fica abstratamente inquieto diante de quem o supera, agora, na esfera social cotidiana, percebe-se questionado pelo rosto, por sua presença concreta em si indesejável. [...] é o outro, em sua alteridade-revelação que põe em xeque a espontânea suficiência do mesmo (PIVATTO, 2009, p. 90).

¹⁴ A totalidade é uma filosofia do poder, de uma razão impessoal que nada põe em questão, mas engloba tudo o que vê pela frente. Tudo é transformado numa massa uniforme, num único contexto (BARBOSA, 2009, p. 22).

No percurso que Lévinas delinea, a responsabilidade é o que dá sentido e caracteriza a abertura diante do Outro, sem máscaras, sem a negação do Outro como Outro, como abertura ética e como respeito à sua dignidade. Assim lembra o autor:

[...] a relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele (sic). Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeito a outrem; e sou ‘sujeito’ essencialmente nesse sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoievski: “somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais que todos os outros”. Não devido a esta ou aquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais (sic) do que todos os outros (LEVINAS, 1982, p. 90).

A relação com o Outro que me interpela, me afeta em muitas dimensões e me desafia, é uma relação de responsabilidade e a resposta a esta interpelação é a liberdade que se realiza com justiça. Conforme Costa (2008):

Levinas transformou a subjetividade solipsista em responsabilidade pelo outro, combinando em última instância, subjetividade e metafísica para daí fundamentar a ética como respeito à exterioridade, denominada por ele de metafísica [...] Aqui o Eu sai do seu casulo e vai ao encontro do outro, impulsionado pela bondade e pela justiça para acolhê-lo e reconhecer sua alteridade. Através dessa transcendência o “eu” entra em epifania com a alteridade e legitima sua identidade como ser responsável pelo outro (COSTA, 2008, p. 206).

Nesse sentido a alteridade é uma abertura que desafia o sujeito a responder em cada nova situação as solicitações concretas do Outro.

Outra categoria importante que Lévinas traz para o movimento de abertura e transcendência do eu em direção ao Outro é o que ele chama de desejo¹⁵. Para o autor, o desejo é metafísico, isto é, nada o poderá satisfazer. Surge na presença do Outro e é por ele

¹⁵ O Desejo é desejo do absolutamente Outro. Para além da fome que se satisfaz, da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam, a metafísica deseja o Outro para além das satisfações, [...] Desejo sem satisfação que, precisamente, *entende* o afastamento, a alteridade e a exterioridade do Outro. Para o desejo, a alteridade inadequada à idéia tem um sentido (LÉVINAS, 1980, p. 22).

despertado, destituindo o eu transcendental de sua posição soberana que determina a partir de si o sentido do agir humano. Desejo não confundido com necessidade porque se abre ao infinitamente Outro e destaca essa diferença

O outro metafisicamente desejado não é o ‘outro’ como o pão que como, como o país em que habito, como a paisagem que contemplo, como por vezes, eu para mim próprio, este ‘eu’, esse ‘outro’. Dessas realidades, posso ‘alimentar-me’ e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente me tivessem faltado. Por isso mesmo, a sua *alteridade* incorpora-se na minha identidade de pensante ou de possuidor. O desejo metafísico tende para uma *coisa inteiramente diversa*, para o *absolutamente outro* (LEVINAS, 1980, p. 21).

O desejo não visando à satisfação é um desejo sem fim, que vai além do ser e que não fica na esfera da posse. “O desejo é desejo metafísico, é desejo do Outro. É desejo que não se satisfaz, não está fundado em necessidades, porque o desejo nasce a partir do Outro, ao passo que as necessidades partem do Eu” (BARBOSA, 2009, p. 64). Assim, para acolher o Outro em sua radical alteridade não será possível defini-lo, pois isso excluiria a possibilidade de reconhecê-lo em sua diferença. É preciso a acolhida do Outro que possibilita a abertura para alteridade. A subjetividade levinasiana se constitui como ética somente a partir do momento em que potencializa um respeitoso acolhimento da diversidade do Outro e este provoca a responsabilidade reconhecendo um desejo.

Diferentemente, vive-se uma cultura que acentua o individualismo como uma busca essencial, natural e que por vezes regula as relações sociais onde o eu posso, o eu tenho passa a definir as regras de convivência social, política e econômica, dentre outras. Há uma busca pela felicidade e nessa perspectiva a felicidade individual, desvinculada da ética. No ímpeto dessa busca percebe-se que, no desenvolvimento da razão ocidental, houve o encobrimento do Outro recusando sua alteridade e vendo-a como ameaça. Fortaleceu-se um sujeito soberano que tudo determina, organiza e legitima. Investe na felicidade individual x consumo, desse modo passa-se a consumir conhecimento, as relações reduzem-se a meras formalidades, o Outro passa a ser mero instrumento para alcançar a tal felicidade, isso tudo em nome do progresso idealizado pelo homem moderno.

Entendendo o desejo como saída de si, é possível valorizar o Outro e desse modo fazer emergir a ética como uma relação que não se reduz ao conceito, porque não tem em vista o

retorno. Nesse sentido, salienta Hutchens “[...] o desejo metafísico tem uma outra intenção – deseja o que está para além de tudo o que pode simplesmente completá-lo. É como a bondade – o desejado não o cumula, antes lhe abre o apetite” (HUTCHENS, 2009, p. 22).

A alteridade no pensamento de Lévinas na esfera da ética é abertura para se repensar as relações e neste estudo as relações educativas. Apresenta-se aqui o problema da subsunção do Outro ao eu na relação de mediação quando a alteridade não é respeitada. Busca-se compreender o pensamento de Lévinas como um crítico da filosofia ocidental, mas também para vislumbrar caminhos e repensar a educação, marcada pela instrumentalidade. A contribuição deste autor para a educação incide na ressignificação de uma abordagem fundada no ensinamento oriundo do Outro, numa reconstrução da própria subjetividade. Piloneto nos lembra que:

Aceitar o Outro não é endeusá-lo e sim torná-lo oriente e ponto de partida para a superação dos problemas acerca do sentido verdadeiro do humano. Assim, aceitar o Outro é tornar-se responsável por ele e, o que é mais interessante, sem esperar nada em troca, pois não é uma relação de interesse que está em jogo, mas trata-se de resgatar a si mesmo recuperando a alteridade do Outro. Portanto, uma nova ética pressupõe uma nova ótica (PILONETO, 2010, p. 6).

Tematizar a educação na perspectiva de Lévinas é um modo de resgatar e garantir a humanização do ser humano, respeitando-o na sua diferença. O outro é deduzido muitas vezes a partir do eu, visto como ameaça, negação, que questiona e confronta o poderio do eu; nesse sentido, é que emerge a grande virada para a capacidade do ser humano se fazer e refazer nesse movimento. Uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, relega-se à boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades totalizadoras dos processos educacionais e na perda do sentido do humano, reduzindo a possibilidade da alteridade.

Pensar a educação por meio da abertura ao encontro numa relação assimétrica com o mundo inesperado do Outro, com o rosto “[...] é a exigência ética do rosto que põe em questão a consciência que o acolhe” (LEVINAS, 1980, p. 186), é estar disposto a lançar-se em desconhecidos horizontes, expondo-se ao infinitamente Outro, com os riscos que o encontro traz e provoca. Como nos lembra Costa “O rosto do outro recorda as obrigações do eu” (COSTA, 2000, p. 140).

Estar diante do Outro desprovido de qualquer representação exige um renunciar a qualquer tentativa de avaliação e aprisionamento pelo eu.

Perturbados pela proximidade de outros, somos não só responsáveis por eles, mas também responsáveis por nós mesmos sob seu olhar. A própria presença da outra pessoa nos obriga a defender-nos a nós mesmos e a exercer nossa liberdade descoberta (HUTCHENS, 2009, p. 40).

O encontro vem a ser a manifestação da subjetividade na relação intersubjetiva, sem a intenção de colocar qualquer conceito ao que se apresenta diante de mim. Esse é um apelo para o eu ser ético respeitando o diferente que se revela e deixando-se interpelar. “A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me (...) a responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente não posso recusar” (LEVINAS, 1982, p. 92-93).

No face a face o ‘eu’ é desafiado ao encontro com o Outro, esse que é desconhecido e que me interpela para que o eu possa sair da postura de totalidade, saída da interioridade para o infinitamente Outro. “A ideia de infinito não parte, pois do eu, nem de uma necessidade do Eu que avalia exatamente os seus vazios. Nela, o movimento parte do pensado e não do pensador. É o único conhecimento que apresenta esta inversão” (Ibid., p. 49). Na experiência educativa, o não expor-se a esse desconhecido Outro é sentir-se incapaz de mudança, de interstício para constituir-se na relação “[...] o encontro do que se sabe responsável pelo Outro, obriga a dar-lhe uma resposta na situação à radical alteridade” (ORTEGA, 2007, p. 04), assim remete a pensar que tudo o que é o ‘Outro’ não é ‘eu’.

Busca-se compreender a proposta de Lévinas que poderá ajudar a superar os entraves de uma educação centrada no eu e que esquece que o ensinamento vem do Outro, trazendo à tona a relação de subjetividade como responsabilidade pelo Outro, como caminho de crescimento da humanização, pelo reconhecimento da diferença no processo de aprendizagem. Encontra-se nele a ideia de infinito e a questão da alteridade

O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a idéia à minha medida e à medida do seu *ideatum* — a ideia adequada. [...] Abordar Outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa e cada instante a idéia que dele tiraria um pensamento. É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa exatamente: ter a idéia do infinito. Mas isso significa também ser ensinado.

A relação com Outrem ou o discurso é uma relação não alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém, à maiêutica. Vem do exterior e traz-me mais do que eu contenho. Na sua transitividade não-violenta, produz-se a própria epifania do rosto (LEVINAS, 1980, p. 37-38).

Frente ao rosto¹⁶ do Outro, que desacomoda e exige uma resposta, queremos permanecer na segurança dos nossos conceitos, das idéias, do olhar, no entanto a relação para alcançar a alteridade é dada pela exterioridade sendo uma preocupação não para comigo, mas para com o Outro “[...] responder a outra pessoa e por ela, significa que estamos conscientemente sensíveis ao seu estranhamento e a sua exigência” (HUTCHENS, 2009, p. 41). Nesse sentido, o foco da ética é a subjetividade como um movimento de acolhida e não de posse ou domínio. Não se trata de negar a racionalidade, mas a possibilidade de uma nova forma de abordagem da mesma.

O Outro precisa ser pensado como Outro concreto para Lévinas, pois tem um rosto que o diferencia. Nesse sentido a diferença ontológica pensada por Heidegger é a diferença sem rosto, como simples abstração conceitual, por conseguinte a indiferença. Em sua abordagem o pensador assumiu a alteridade do Outro como impregnada de um sentido que escapa ao *logos*, ao sistema totalizante e que perpassa a identidade para o movimento da alteridade.

Assumir o Outro para além da totalidade é o que busca Lévinas e nesse contexto conceber o Outro a partir da idéia de infinito é assumi-lo como exterioridade, isto é, com a alteridade que ultrapassa a esfera conceitual. Isso quer dizer que o Outro pelo seu caráter de exterioridade não se deixa prender pela minha estrutura de assimilação. O Outro continuamente transcende os modos de apreensão e de domínio sobre ele.

¹⁶ “Rosto, conceito chave na filosofia de Levinas, na obra *Totalidade e Infinito*, não se refere em primeiro lugar à figura da face, sua imagem, mas ao fato mesmo de que outrem se apresenta sempre com um sentido (humano) que ultrapassa qualquer imagem, conceito ou compreensão e que por isso surpreende, ensina e me compromete”(PELIZZOLI, 2002).

2.5 LÉVINAS E A ÉTICA DA ALTERIDADE

O Outro evidenciado por Lévinas pelo rosto é mais que exposição, pois se revela constantemente e constitui a relação ética cabendo-lhe o respeito ético. O fato de Outro existir e vir ao eu é relação que possibilita a convivência. Nesse sentido, “O rosto é sentido, significado e significante ao mesmo tempo. Rosto é ética, porque é ele que estabelece a responsabilidade para com o próximo” (ALMEIDA, 2009, p. 206). Trata-se de uma relação em que se deparando com o rosto depara-se com a ética que questiona minha estrutura. “A expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder” (LEVINAS, 2000, p. 176). Desse modo depende-se da alteridade do Outro revelada, cuja exterioridade se mantém. Sempre que tentamos conceitualizar a alteridade a negamos naquilo que tem de característico que é sua diferença, transcendência.

Quando se extingue a relação de transcendência com o Outro o resultado é sua assimilação a um conceito por mim constituído. Se eu disser que conheço o Outro não fiz nada mais que reduzi-lo a meu conceito anulando-o em minhas categorias. Restringido-o a conceito perde a capacidade de mostrar-se na singularidade do rosto, “Rosto em Levinas é muito mais a exposição de algo profundamente humano que nos escapa, mas toca, do que o que vemos comumente” (PELIZZOLI, 2010, p. 274). Desse modo, reduzido a conceito, a uma estatística, a um número, a uma abstração, fica fácil intervir sobre o Outro de forma instrumental e por vezes violenta.

Na obra *Ética e existência em Kierkegaard e Lévinas*, Almeida faz a distinção entre ética-segunda e ética-primeira. A ética primeira diz respeito ao universal, fundada na imanência; “[...] a ética-primeira é imanente à razão, para Kierkegaard e Levinas, mesmo que por óticas diferentes” (ALMEIDA, 2009, p. 206). E referindo-se à ética-segunda destaca, “[...] é esta a condição de existir, fazer da seriedade, do engajamento, do despertar, da verdade, da coragem, do interesse, da edificação, da paixão, da responsabilidade, do amor ao próximo, da vontade, da coerência e do compromisso com a existência, a instância suprema da ética-segunda” (Ibid., p. 206). Esta é a que Lévinas vai denominar de ética da alteridade, portanto ética primeira e segunda não é no sentido hierárquico, mas quer dizer uma segunda concepção.

A ética para Lévinas é a manifestação do rosto, disso decorre seu pensamento crítico em relação a todas as formas de objetivação do Outro. Sendo um crítico da razão moderna, isso lhe traz uma marca inconfundível de posicionamento filosófico, porque para o filósofo a abertura à ética da alteridade é o respeito pelo diferente, visto que este nos revela o infinito. Esse encontro com o Outro (infinito) nos incomoda e inquieta, pois a responsabilidade e a necessidade entram em conflito com a novidade do Outro que emerge.

Se considerarmos a abertura à alteridade como uma outra categoria de onde se pode extrair princípios formais de pensamento, acabaríamos caindo numa nova forma de domínio. No entanto, a alteridade instaura o princípio da diferença “[...] de uma alteridade que não é simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo imperialismo do Mesmo” (LEVINAS, 2000, p. 26). Visto que as ontologias que reduzem o Outro a conceito e o restringem a algum tipo de totalidade conceitual negam a ética.

Reduzir a alteridade à totalidade é uma forma de violência. O Outro é negado no conceito quando reduzido a uma categoria ontológica ficando exposto à instrumentalização, reduzindo o ser do Outro ao mesmo do eu. O Outro foi tematizado a partir do horizonte de compreensão do Eu “[...] não é, portanto, uma relação com o Outro como tal, mas a redução do outro Mesmo” (Ibid., p. 33). O eu vai se constituindo assim ao acontecimento ontológico, ou seja, como subsunção do Outro ao Mesmo que resulta como exercício de violência. A totalidade que é um conceito presente na filosofia levinasiana, nós a buscamos a fim de perceber que há um discurso crítico levinasiano em relação à totalidade. Esta foi idealizada como unificadora de elementos diferentes, traçando-lhe uma finalidade universal (COSTA, 2000, p. 97), e na tradição filosófica ocidental o *logos* seria a união onde o pensamento se concretiza. Assim a totalidade que demanda a unificação das diferenças acaba aferindo uma norma.

O ponto de partida que Lévinas assume é uma avaliação crítica ao primado da ontologia nos sistemas filosóficos do pensamento ocidental, pensamento totalizante e neutralizador da diferença. “A filosofia ocidental foi, na maioria das vezes, uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser” (LEVINAS, 2000, p. 30-31). Ele constrói seu pensamento e propõe a

discussão em torno do próprio pensamento filosófico ocidental destacando especificamente redução do Outro ao mesmo.

A questão que Lévinas quer resolver a propósito do conceito de alteridade tem a ver com a ontologia, com a metafísica, porque a construção da perspectiva metafísica, portanto fundante, é aquela segundo a qual, tudo o que é diferente, Outro, alteridade, é subsumido ao mesmo, isto é, subsumido a conceito. Isso significa que desdobrar a metafísica é ao mesmo tempo, desdobrar o exercício da violência, porque metafísica é a negação da diferença, negação oriunda da necessidade de instituir um critério determinante, que por sua vez, só pode sobreviver a partir da fixidez do conceito. Em Lévinas, o que tem de ser filosofia primeira é a ética, pois é ela que detecta o exercício da violência no desenvolvimento da metafísica ocidental. Não é mais a metafísica que tem que ser alicerce, mas a alteridade para pensar as condições da vida e do mundo a partir das suas diferenças.

O autor entende a ética como pressuposto para a reconstrução da subjetividade, não nega a questão da racionalidade em que foi fundamentada, mas faz a proposição de uma nova configuração de abordagem que implica a existência e o valor da alteridade.

Nesse sentido coloca a ética como filosofia primeira.

A ética é a filosofia primeira, anterior a toda filosofia possível. É anterior à aventura do saber e às truculências da tematização [...]. A subjetividade não é razão temática, é sensibilidade. A intersubjetividade não é estratégia arrazoada, é recebimento. Assim como a sensibilidade e o recebimento são anteriores à razão temática e à estratégia arrazoada, assim também a ética é anterior à fenomenologia transcendental, à ontologia fundamental existencial e a toda filosofia possível (COSTA, 2000, p. 29).

A relação Eu-Outro vai configurando a ética e a definição da constituição do sujeito ético e é desempenhada pelo Outro e não pelo eu. Assim o eu é implicado pelo Outro na sua relação de constituição.

O surgimento da ética nas reflexões levinasianas aconteceu no período de 1961 a 1973. A ética é crítica e desse modo precede a ontologia que é dogmática. A ética é modo de ser na relação, uma abertura à relação com o Outro e como Outrem. Para Lévinas a união não é uma verdadeira relação ética o que justifica a relação ética é a relação do face a face. Assim

se expressa: “[...] na relação interpessoal, não se trata de pensar conjuntamente o Eu e o Outro, mas de estar diante. A verdadeira união ou junção não é uma função de síntese, mas uma junção de frente a frente” (LEVINAS, 2000, p. 69) e na obra *Totalidade e Infinito*(1980) ele fala de uma relação “[...] que consiste na responsabilidade por Outrem”, (Idem, p. 73) desse modo a responsabilidade pelo Outro é estrutura essencial da subjetividade.

Na dimensão da responsabilidade produz-se a subjetividade e a alteridade em decorrência da assimetria que há entre eu e o Outro. Essa responsabilidade caracteriza a subjetividade, isto é, a identidade do eu, “não sou sem responsabilidade” (LEVINAS, 2007, p. 37), que é causada pela presença do Outro. E de onde vem essa obrigação, essa responsabilidade? Esta vem do face a face que clama e interpela descentralizando o eu. É uma responsabilidade que não é possível passar a alguém, ao ser responsável o eu torna-se insubstituível. Sendo incumbida e não escolhida, passa-se da responsabilidade a uma passividade como acolhida diante do Outro. Caso fosse assumida pelo eu ela não seria infinita, pois esse poderia desfazê-la quando julgasse necessário.

A responsabilidade levinasiana é um compromisso absoluto por outrem e não termina na descoberta do sujeito, mas no seu desenvolvimento como sujeito infinito, ético. Depois de o eu deixar-se afetar pela alteridade, acontece uma espécie de suspensão da inclinação do poder de objetivar o Outro. “O ser que se exprime impõe-se, mas precisamente apelando para mim de sua miséria e da sua nudez — da sua fome — sem que o eu possa ser surdo ao seu apelo. De maneira que, na expressão, o ser que se impõe, não limita, mas promove a minha liberdade, suscitando a minha bondade” (LEVINAS, 1980, p. 175). Nesse sentido, a responsabilidade se torna infinita.

Na relação do face a face, a autonomia do eu é questionada e nessa relação assimétrica o desafio está em agir como resposta ao apelo do Outro. Este, não se apresenta como um igual ao eu, ora parece assumir uma posição elevada evitando que o eu o transforme em objeto; ora numa posição inferior apelando e incumbindo-me de uma resposta a seus apelos. Desse modo ressalta Almeida:

Só numa relação assimétrica o eu pode responsabilizar-se pelo outro sem lhe cobrar a recíproca. Mesmo porque tal reciprocidade pode implicar uma certa dose do tu, já que para cobrá-lo sobre aquilo que poderia oferecer, este

precisaria apreendê-lo de alguma maneira[...], o que implica que a alteridade perca o seu caráter absoluto (ALMEIDA, 2010, p. 38).

Nesse sentido remetemos ao leitor o nosso problema de pesquisa, que consiste em perceber em que sentido a relação do mediador com o Outro se estabelece como responsabilidade para com a alteridade. Em considerando essa problemática no que concerne à mediação e à alteridade, percebemos que mediar é estar engajado, é ser portador de uma confiança e crença na modificabilidade do ser humano. Este, é um eu mediador que é responsável não por sua escolha, mas porque foi incumbido por outrem para responder às suas demandas educacionais. Na experiência de aprendizagem mediada o mediador quando não é afetado pelo rosto, vive a relação eu-outro como objeto, como posse e manipulação. Outra possibilidade é deixar-se afetar pela alteridade sendo responsável pelo Outro. Na visão levinasiana o mediador necessitará levar em conta a imediateza do face a face que é expressão viva de sua alteridade significativa. Nesse sentido, a mediação responsável — sem aparato legal, sem conceito para eu ler você face a face — vem a ser uma forma de ir ao Outro a partir do desejo suscitado pela interpelação que vem do Outro.

O enfoque da ética levinasiana é, sem dúvida, a subjetividade como um movimento de acolhida e não de tentativa de posse, comando ou eliminação da alteridade. Segundo Costa é importante levar em conta que:

A ética julga porque é anterior à visão, à intelecção, ao saber, à representação, à dogmatização, à cura, à liberdade dogmático-ontológica do eu que se move nos modos do encontrar-se, do compreender, da fala, da consciência de si, e da consciência dos objetos. A ética é primeira e anterior porque é relação entre entes-humanos concretos e não relação entre um ente-inteligente e o ser (quididade) de um outro ente-inteligível (COSTA, 2000, p. 27).

Assim a fundamentação ética a partir da alteridade procura em primeira instância tratar da valorização do humano que acontece a partir do reconhecimento e da valorização do Outro.

A partir do momento em que o eu percebe e acolhe o rosto do Outro no seu mundo, desde o momento que ele o olha e o interpela passa a ser responsável por ele. O rosto fala por si, pois se expõe, revela-se sem se deixar apreender. O rosto é uma realidade avistada pelo Outro que se revela sem ser dominado porque é infinito e dá significado à ética da alteridade.

Assim “Outrem como rosto ultrapassa a ideia que posso fazer dele” (LEVINAS, 1997, p. 141).

O rosto do Outro, na relação do face a face, a cada momento acaba por demandar um novo pensamento. Sou interpelado constantemente pelo rosto, “[...] presença imediata, não é mudo, exprime-se com a luz da verdade própria” (PIVATTO, 2009, p. 91). Para o filósofo, o rosto não se situa como algo definitivo ou algo que posso ver ou tocar. Em sua concepção de rosto Lévinas procura substituir a noção ontológica de totalidade que acaba convergindo para o mesmo.

O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto. Esta maneira não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu *ideatum* – a ideia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, [...]. Exprime-se (LEVINAS, 1988, p. 38).

Na relação da experiência de subjetivação onde só se assimile o idêntico acaba-se por tornar-se um exercício de inalterabilidade, da identidade fixa que anula à alteridade. Nesse sentido, o contato com o Outro, passa pelo impacto da impossibilidade de adequação; e dessas disposições emerge uma concepção de ética que compreende o constante reconhecimento do Outro como aquele que antecede ao eu e faz com que o eu possa ser alguém. É preciso então que haja uma alteridade radical que possibilite uma subjetividade ética.

Pereira (2007) destaca que Lévinas acentua a necessidade do homem humanizar-se. Para o filósofo em questão, todos nasceram seres humanos, no entanto é necessário humanizar-se. Desse modo, o sentido ideal da educação pautada no pensamento levinasiano parece ser aquela que conduz o homem a humanizar-se, no horizonte da dignificação da vida. A base filosófica de sustentação para este entendimento poderá ser encontrada na ética como filosofia primeira, como princípio norteador que se constitui no enraizamento da própria alteridade.

Lévinas, embora não tenha pensado necessariamente a educação nos moldes como habitualmente se pensa, permite-nos inferir que ele trata da educação a partir de questões que não estão diretamente conectadas com a idéia de educação, mas que nos estimulam a pensar

sobre ela sob novas perspectivas. Ao ser humano que está tão pendido sobre si e que produz interesse sobre si ignorando o direito a ser do outro, a este interesse, Lévinas aferirá o nome de ontologia (PEREIRA, 2007, p. 81).

No capítulo a seguir trataremos das diversas questões que emergiram a partir do aprofundamento da perspectiva de Feuerstein e de Lévinas.

III — REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÃO E ALTERIDADE PARA A EDUCAÇÃO

A partir das questões apresentadas nos capítulos anteriores, procuramos neste capítulo, identificar os liames da mediação em Feuerstein e da alteridade em Lévinas para o processo educativo, suas possibilidades e implicações.

Na trajetória da pesquisa articulou-se um recorte das obras dos autores onde tematizamos a proposta de Feuerstein, tecendo reflexões a partir da mediação, e de seus critérios e, buscamos refletir sobre a experiência de aprendizagem mediada — mediação na tessitura da alteridade do Outro.

3.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO OUTRO

A pergunta que se amplia em cada nova reflexão acompanha nosso itinerário de pesquisa. O quê na educação anda encoberto pelo discurso pedagógico, pelas emergentes abordagens e pela visão do eu solipsista? A nosso ver, o que anda encoberto é a percepção do Outro como Outro nas relações educativas e nesse sentido a intenção é suscitar perguntas que abram os horizontes do agir humano. No entanto, nos arriscamos a traçar algumas hipóteses decorrentes da aproximação das categorias abordadas a partir de Feuerstein e de Lévinas, a nosso ver, importantes nesta reflexão. Tem-se percebido por vezes um desinteresse, de educadores em geral, sobre a inquietude juvenil a respeito da vida, das relações e do mundo, sobre a curiosidade, interpretada muitas vezes, em incomodidade, indisciplina ou inadequação. De acordo com Paulo Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o seu aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 66).

Tem prevalecido o caminho mais prático, linear, de conformidade com o que já foi dito e estabelecido ao invés de se suscitar a dimensão maior do dizer da vida, do sentido que damos às relações. Neste campo educacional percebe-se um panorama conduzido por uma visão técnica e instrumental com seus manuais de como proceder frente ao Outro, diante dos problemas e das inquietações da vida. Para Souza

Quando se fala em ‘vida’, tudo o que o educando quer é descobrir o que *sustenta* esta palavra, o que sustenta a ideia de que alguém, um animal, uma planta, está efetivamente vivo [...] está primariamente em busca não de conceitos universais [...]. Poderíamos dizer que o educando não procura para as coisas um conceito que se esconde por traz delas mesmas, mas uma relação com as coisas mesmas (SOUZA, 2008, p. 32).

De que maneira podemos abordar a experiência educativa na perspectiva da relação com o Outro — a alteridade? Porque “[...] educar significa: levar a sério o tempo da construção do sentido que se dá no encontro com o Outro” (Ibid., 2008, p. 36). Quando, nos processos pedagógicos não se ouvem, nem se reconhecem os envolvidos e nem se lhes proporciona a palavra, nega-se-lhes a alteridade.

Encontrar o Outro face a face é difícil. Às vezes, é preciso desarmar uma estrutura conceitual para remontar a possibilidade de um encontro. Quando a relação não é de alteridade não encontramos pessoa alguma e no sentido educacional, encontramos e vemos apenas um aluno, mas não a pessoa com a sua identidade, especificidade. Na verdade não é fácil encontrar um ser humano, é fácil reencontrar o que já é conhecido e é fácil encontrá-lo no simbólico. Porém, encontrá-lo no face a face é ordinariamente difícil. Essa abertura ao infinitamente outro é que demanda responsabilidade ética. Segundo Pereira:

O confronto entre verdades gera inquietações, daí a ideia de que o infinito nos incomoda. A busca pelo outro causa uma perturbação na consciência do eu, pois a responsabilidade e a necessidade chocam-se com a novidade. As insatisfações e decepções estarão sempre presentes. Contudo, a esta relação com o outro, Levinas chamará de ‘ideia de infinito’, portanto é desejo e dele não podemos nos subtrair, pois é nele que somos revelados (PEREIRA, 2007, p. 84).

O problema é que estamos tão acostumados a substituir a nossa qualidade pela quantidade das multiplicidades funcionais e nos apoiamos num jargão universal — o da igualdade — onde não conseguimos por vezes perceber que nós nos definimos pela nossa diferença e não pela igualdade. Todo o ser humano não quer apenas ser um ser humano, porque isso significaria não ter nome, nem identidade, mas apenas uma generalidade, uma abstração. O sentido surge a partir da nossa diferença em relação a quem está ao nosso lado e o sentido do Outro surge em relação à diferença com quem está a seu lado, pois o encontro só se dá com o particular visto que o encontro é sempre novo. Isso na educação se reflete no modo como estabelecemos os processos pedagógicos, se aperfeiçoados na integração afetivo-cognitiva compartilhada ou numa visão fragmentada de ser humano, mundo e sociedade.

Estamos vivendo em tempos de individualismo crescente, de relações baseadas no fazer, ter e consumir para ser, de fragmentação das relações sociais onde reina uma cultura relativista, egocêntrica, com proeminência de um indivíduo cêntrico destituído de humanidade — manifestações que anulam a alteridade e onde ainda pouco se aprendeu a ser responsável pelo Outro. É possível dizer que o pensamento de Lévinas ousa questionar o individualismo da sociedade ocidental, pois traz à tona o desafio de pensar a alteridade ética. Diante do exposto faz-se necessário desenvolver a sensibilidade como abertura e exposição ao Outro que retirará o eu do egoísmo, pois transcende a razão e permite receber o Outro na sua alteridade.

A transcendência do outro em relação a mim, a sua ‘orientação a mim’ não tem o mesmo sentido da minha transcendência em relação a ele: ‘Jamais minha relação a respeito do próximo é recíproca da relação que vem dele a mim, pois jamais estou quites em relação ao outro. A relação é irreversível. Assim, não apenas estou impossibilitado de falar ‘sobre’ o outro a partir de generalizações, mas também não posso sequer falar rigorosamente ‘a partir do outro’. Só posso falar de mim e do meu mundo ao outro. Como sou apenas um dos termos da linguagem face a face, sou um ponto de vista não abrangente e uma vista que não pode se desfazer do seu ponto de vista (SUSIN, 1992, p. 219).

Percebe-se uma sensibilidade que vai resistindo aos conceitos, ao sistema, a qualquer determinação porque vem como abertura do rosto sem representações e que não pode ser assimilado, visto que não é uma ideia do Outro, é face a face.

Somos tão diversos, tão plurais em nosso ser, pensar e manifestar que parece faltar-nos uma compreensão maior desta inquietante e tensa questão em que a diferença nos enriquece, nos constitui como seres humanos. Nesse sentido é preciso abertura, desprendimento de si e responsabilidade ao lidar com questões que emergem destas relações dentro e fora da sala de aula. Superar o olhar linear de igualdade que estabiliza e fixa a relação impregnada de conceitos, de representações do nosso ponto de vista em relação ao Outro é abrir-se a novos horizontes de compreensão do ser diferente pelo respeito.

À medida que se reconhece e se acolhe a diferença no encontro das singularidades a aprendizagem acontece, como nos lembra Pereira:

Talvez seja comum que a educação seja o lugar dos encontros. Os encontros fazem fissuras nestas concepções e fazem da proximidade com o outro um espaço de aprendizagem. Assim, a educação não define mais sujeitos nem saberes, mas se dá no acontecimento, no encontro. Isto pode significar a possibilidade de uma relação justa e não violenta na educação, construção e desconstrução, significação e re-significação (PEREIRA, 2007, p. 89).

A questão recorrente que nos vem é dar-nos conta do lugar do Outro em nossa vida e ver até que ponto a alteridade conduz nosso pensar dando sentido à existência. Diante de inúmeras formas de violência e de tantas crueldades o ser humano parece ter perdido a noção de sentido e de cuidado com a vida, acaba assim vendo o seu semelhante como que inimigo e que precisa ser eliminado. Sem este deslocamento para o Outro não há alteridade.

A alteridade exige desprendimento no sentido de acolher e responder ao Outro. Nessa perspectiva faz-se necessário questionar nossas relações familiares, sociais, culturais e educacionais, pois se encontram mais voltadas para os desejos e idealizações da realidade do eu do que pela busca da crescente capacidade de escuta e abertura.

A relação de alteridade se reflete na educação pela atitude de acolhida da subjetividade sinalizada na exterioridade, é um caminhar para fora de si e de aproximação a partir da alteridade do Outro. Questionar a soberania do sujeito autônomo nas relações de aprendizagem vem ser um caminho possível para dar lugar à alteridade na educação como fissura ao infinitamente Outro. A presença não tematizável do Outro, inquieta a autonomia do eu chamando-o à responsabilidade.

A alteridade no âmbito educativo implica no encontro do professor que, desafiado e questionado em seu poder de poder, orienta o trabalho como responsabilidade ética e do educando que assume seu processo de aprendizagem, porque o frente a frente não é uma relação técnica-instrumental, mas uma abertura para a acolhida, uma relação de responsabilidade [...] “o encontro do que se sabe responsável pelo Outro, obriga a dar-lhe uma resposta na situação de radical alteridade. Estamos, portanto, frente a uma relação ética, não só professoral-técnica entre professor-aluno” (ORTEGA, 2007, p. 4). Este horizonte considera uma exposição do eu ao Outro, bem como acolhimento ao fazer a experiência educativa no diferente que se funda no Outro.

3.2 TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DAS CATEGORIAS DA MEDIAÇÃO E DA ALTERIDADE

Nosso intuito, nesta pesquisa, é de iniciar um exercício de pensar a relação da mediação de Feuerstein na perspectiva da alteridade. Acredita-se numa educação que tenha uma ação pensada (práxis), numa relação mediador-mediado dialógica, Mesmo-Outro no face a face para poder devolver ao ser humano a dignidade de ser, respeitado na sua alteridade. A questão fundamental desta dissertação é perscrutar em que sentido a experiência de aprendizagem mediada pode ser enriquecida pela relação de alteridade levinasiana. Destarte, configura-se aqui um conjunto de reflexões despontadas a partir deste entrelaçamento em seus limites e implicações sem esgotar o problema levantado. Isto gera um movimento ético pedagógico capaz de acolher o Outro como Outro e de abrir-se ao ensinamento que vem dele.

Diante do Outro a mediação feuerstiana, que interpõe o mediador humano vem como que apontar possibilidades de aprendizagem para uma prática educacional pautada na responsabilidade pelo Outro, enquanto despertar e valorização de suas potencialidades, bem como, proporcionar interações sociais significativas e ferramentas cognitivo-relacionais necessárias, possibilitando que o individuo transcenda os estímulos e as experiências de vida, tornando-o propenso a modificabilidade. O mediador coloca-se na relação com uma intenção planejada para alargar os horizontes, uma resposta a ser dada ao apelo e possibilidade de humanização no encontro com o Outro, a fim de situá-lo na descoberta de seu caminho no processo de aprendizagem. Considerar o espaço escolar como local de escuta e acolhida da

alteridade com a intenção de recuperar o indivíduo, ou seja, recuperar o eu perdido na multidão (PEREIRA, 2007).

O encontro com a filosofia de Lévinas proporciona um movimento-ruptura na concepção de educação, tradicionalmente pensada para garantir a homogeneização sem levar em conta o diferentemente outro como Outro. Segundo Barbosa:

Em Levinas o sentido da educação está em ser uma educação da alteridade, dada pelo Outro e que transborda os limites do ser. Pensada nestes termos, a educação é relação de exterioridade e descontinuidade na relação com o mundo, com o saber e com o Outro no viver e no pensar num ato de afirmação da singularidade e do Outro humano como fundamento da educação que não vai mais de um eu ao Outro, mas do Outro a mim. O ensinamento que recebo do Outro cria a educação, e não o contrário. Este giro, muda significativamente o substrato da educação: da ontologia à ética (BARBOSA, 2009, p. 10).

Retomando a trajetória de como o sujeito foi sendo constituído nos diversos momentos históricos da civilização ocidental, destaca-se a onipresença de uma subjetividade fechada em si mesma que, ao seu modo, tematizou o Outro com muita limitação, quase sempre sem considerar sua manifestação, tendo-o como objeto que pode ser manipulado, explicado, enumerado, coisificado. Essa crítica vem a ser uma crítica à negação do diferentemente Outro. A modernidade que é antropocêntrica acentuou essa subjetividade, priorizando o eu, em detrimento da exterioridade.

Essas críticas colocam em suspeita a possibilidade de realização do projeto filosófico pensado na modernidade, como assinala Hermann “[...] a reflexão filosófica não cessa de criticar o sujeito soberano, expondo as mazelas, os limites e as aporias da filosofia da subjetividade, que objetualiza as relações, impedindo a intersubjetividade e o reconhecimento do outro” (HERMANN, 2006, p. 10). Em meio a esse panorama de análise e de crítica o poderio de um sujeito dominador passa a ser questionado num movimento permanente que procura voltar o olhar ao reflexo de sua própria face em busca de novas formas de compreensão e de justificação para os acontecimentos históricos.

O mediador que não levar em conta a alteridade na relação de mediação, facilmente acaba subsumindo o mediado à sua visão, a seus conceitos, fazendo da experiência de aprendizagem mediada uma armadura, um exercício repetitivo de técnicas, priorizando um

único caminho com padrões de medida para todos. Essa experiência sem abertura ao infinito acaba sendo um exercício de violência, pois não vê no Outro uma exterioridade que excede o domínio do eu. Nesse sentido nos lembra Maciel Junior:

Diante do Outro me abro ao infinito que me lembra que a responsabilidade diante do Outro nunca termina. Enquanto em Descartes o cogito é de natureza solipsista, em Levinas ele me abre para o Outro. Saber que o cogito é a capacidade de pensar além do meu próprio pensamento e que eu consigo imaginar algo que vai além de minha capacidade de explicar, compreender e imaginar. É aí que o Outro aparece como irreduzível a mim e, como tal, me transcende (MACIEL JUNIOR, 2006, p. 172).

Percebe-se que acolher o Outro na sua infinitude ultrapassa a tentativa de reduzi-lo a objeto porque sua presença exige uma resposta que se traduz em responsabilidade. O novo, o estranho que o Outro traz no encontro, que é a expressão do significado da própria vida humana, é que desafia a essa abertura ao infinito e desequilibra minha estrutura, destituindo o eu do poder de poder e isso acontece numa prática educativa que é interpelada a assumir um processo de desprendimento do eu solipsista.

Situar e enriquecer a mediação em Feuerstein a partir da perspectiva da alteridade em Lévinas nos colocou diante de questões de cunho educacional que exigem um outro olhar, sobre o agir humano, nos dando conta de que ninguém poderá nos substituir na tarefa de educar e edificar o Outro para edificar e educar a nós mesmos.

Emerge aqui um ponto fundamental de nossa pesquisa quanto à experiência de aprendizagem mediada e a alteridade na relação do encontro com o Outro. Enquanto Feuerstein ressalta a presença de um mediador intencional, que leva em conta o Outro, para articular e ampliar o potencial de aprendizagem, Lévinas, a respeito da relação de alteridade destaca que esta se expressa no face a face, conforme afirma Pivatto “A relação com o Outro em si é face a face, direta, sem mediações e sem horizonte prévio, não subordinada a nada” (PIVATTO, 2009).

Poderíamos então dizer que para Feuerstein o eu é o que vem primeiro abrindo-se para o Outro, pois sua intenção é provocar modificabilidade no ser humano para que aflore seu potencial de aprendizagem; desse modo, apresenta como metodologia a experiência de aprendizagem mediada para aplicação de sua teorização. Para Lévinas, o Outro chega sempre

antes de mim, constituindo-me. O filósofo parte da exterioridade, da constituição do eu pelo Outro recebendo a novidade que o Outro pode trazer. Nesse sentido o ensinamento que recebo do Outro é que me educa para a alteridade.

Referindo-nos à abordagem feuerstiana podemos dizer que Feuerstein tem em conta a alteridade, contudo ele a instrumentaliza, operacionaliza tecnicamente a relação de alteridade entendida por Lévinas; verifica-se essa instrumentalização pelos critérios de mediação contemplados na EAM. Cabe ao mediador pôr-se constantemente à escuta do Outro e do mundo e articular suas habilidades para não acabar instrumentalizando o processo a partir do qual vai agir. As perspectivas filosóficas da EAM apoiadas por discussões culturais, antropológicas e sociológicas convergem para o desenvolvimento de métodos e de técnicas aplicadas ao ensino. Feuerstein caminha para o desenvolvimento do indivíduo, fornecendo-lhe instrumentos que o subsidiam para que seja capaz de modificabilidade, de flexibilidade.

Para Feuerstein não importa o que a pessoa não sabe, importa o que ela é capaz de aprender, de ensinar, de conviver e de acreditar no potencial de mudança. Em uma carta ao leitor, na obra *Mediação da Aprendizagem – Contribuições de Feuerstein e Vygotsky* de Marcos Meier e Sandra Garcia (2007), Feuerstein faz o seguinte destaque para a importância das inter-relações:

A experiência de aprendizagem mediada é simplesmente um fragmento de tudo o que é percebido e experimentado no mundo. Entretanto é esse pequeno fragmento que irá equipar o indivíduo com as ferramentas e estratégias necessárias para o processo de aprender. Dessas ferramentas, as mais importantes são a linguagem e a capacidade de criar inter-relações, pois irão afetar significativamente a eficácia de seu processo de aprendizagem não mediada, a aprendizagem pela exposição direta ao mundo (MEIER; GARCIA, 2007, p. 13).

Na abordagem feuerstiana os critérios de mediação servem para criar e expandir as estratégias com vistas à modificabilidade do ser humano a partir de um mediador engajado e ciente de sua função de facilitador do processo. Este terá de viver o desafio da alteridade em cada novo encontro com o Outro, sobretudo não furtar-se à responsabilidade em promovê-lo, isto é, promover o encontro com o Outro. Destacamos que a premissa da abordagem de Feuerstein é a interação:

A Experiência de Aprendizagem Mediada é definida como uma modalidade de interação entre o organismo e seu ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição de um ser humano intencional que media os estímulos que incidem sobre o organismo. Este modo de interagir é paralelo e qualitativamente diferente da modalidade mais generalizada e mais penetrante de interação entre o mundo e o organismo referido como exposição direta a estímulos (FEUERSTEIN, 1994, p. 2).

O educador israelense reitera claramente a necessidade e importância da presença do mediador que se colocará como orientador deste processo, tendo como parâmetro o critério de transcendência da EAM que compreende uma qualidade de interação intersubjetiva que ultrapasse o imediatismo espaço-temporal.

O mediador atua no estímulo de forma que ele surja no tempo e na sequência adequada para que o mesmo possa ser processado e integrado. É exposição à mediatização e não somente a pura exposição aos estímulos diretos, que provoca a alteração das estruturas que os processam e modificam [...] Não é raro ver crianças mergulhadas em meios enriquecidos de estímulos, mas vazios de mediadores (FONSECA, 1995, p. 91).

Verifica-se que Feuerstein não ignora a importância e a necessidade da exposição direta aos estímulos, mas indica a experiência da aprendizagem mediada como fator que dará uma amplitude maior na interação, pelo fato de desestabilizar os pré-conceitos, dissolver a linearidade e de desafiar a pessoa a sair de si, de seu eu e poder compartilhar seu aprendizado numa relação ampliada pela EAM. Quebrar modelos cristalizados de construção de conhecimento vem a ser um caminho para a abertura ao outro, na relação de aprendizagem.

O mediador, na perspectiva da alteridade, vive a dupla relação da descoberta de si e do Outro tomando consciência da relação imediata do face a face, pois mediar requer alteridade como movimento de alteração das relações, onde o mediador se depara sempre com uma nova possibilidade de interação, firmando um compromisso com o vir a ser e com as possibilidades e não com os limites encontrados.

Nesse contexto cabe assinalar que há uma sensibilidade ética que necessita ser trabalhada para que o conhecimento e o ensinamento que vem do Outro encontre um horizonte de abertura e compreensão como responsabilidade à interpelação do Outro.

No contexto da relação face a face, a desigualdade do Outro revela-se como ‘assimetria metafísica ou ética’ que resiste a todo processo de totalização. Essa assimetria de ordem metafísica configura a relação ética na qual o eu é exigido a assumir uma insubstituível responsabilidade pelo Outro sem qualquer direito de exigir a reciprocidade do Outro, isso porque, o poder e domínio que o eu exerce sobre o seu mundo em nada pode ser estendido ao Outro. Isso mostra que Levinas não pensa a ética a partir do princípio da reciprocidade, inscrito na relação dialógica Eu-Tu, como apresentada por Martin Buber, mas a partir da radical separação e assimetria existente entre Eu e o Outro (MIRANDA, 2008, p. 113).

A relação assimétrica, não recíproca nos provoca, diante do rosto do Outro, a ir além da troca de informação intencionalmente pretendida e incumbe a responsabilidade do eu, de imediato, sem determinação em responder ao apelo do Outro “De imediato, isto é, responde ‘gratuitamente’ sem se preocupar com reciprocidade. Gratuitude pelo Outro, resposta de responsabilidade que já dormita na saudação, no bom dia, no até logo” (LEVINAS, 2004, p. 214). Isto remete à escuta e deslocamento do eu diante do rosto que se apresenta.

No tocante à mediação, o movimento relacional conduz à transcendência, quando vem precedido da responsabilidade pelo Outro enquanto Outro, instaurando um agir ético como alteridade. Este não é outro acontecimento senão o encontro que faz cada pessoa ser mais humana e que vai se constituindo à medida que se abre ao infinito do Outro. O poder da modificabilidade está no face a face com o Outro.

Lévinas busca reconstruir a subjetividade não a partir do sujeito cartesiano, dono de si, mas na relação concreta do mundo, que se abre à ideia do infinito. Como destaca Suzin (1992) em Lévinas não se encontra uma descrição fenomenológica a respeito do Outro, por isso o que podemos falar é como a subjetividade se reconstrói ao passar pelo desafio e prova da relação com o absolutamente Outro. Segundo Miranda (2008), em Lévinas, a proposta de reconstrução de um sentido ético para o humano, implica em reconstruir a subjetividade não mais a partir da centralidade do eu, mas a partir da estrutura um-para-o-outro, na qual a subjetividade é descrita nos termos do acolhimento e da responsabilidade, até a substituição um-pelo-outro, ou seja, uma subjetividade que desde a sua constituição é afetada pela alteridade.

Enquanto Lévinas caminha para alteridade ética, responsabilidade para com o Outro na sua inteireza, Feuerstein em sua abordagem pela experiência de aprendizagem mediada

procura o aperfeiçoamento cognitivo através da ativação e do aprimoramento das funções cognitivas pelos critérios de mediação para que o indivíduo tenha condições de sair da sua mesmidade e buscar um processo cognitivo-afetivo relacional. Vindo o autor a contribuir para o desenvolvimento da pessoa vencendo o preconceito imposto pelos rótulos e pelas análises, normalmente de cunho educacional.

Feuerstein, educador imbuído de um intenso e profundo respeito pelo ser humano, de otimismo no desenvolvimento do potencial das pessoas, apresenta um sistema de crenças que consiste em cinco axiomas: todos os seres humanos são modificáveis; esta criança específica que estou educando pode ser ajudada a modificar-se; eu próprio sou um mediador capaz de, efetivamente, ajudar essa criança a modificar-se; eu mesmo sou modificável; a sociedade e a opinião pública, na qual estou inserido, pode ser modificada por mim (MEIER apud FEUERSTEIN, 1997, p. 5).

Para o autor à medida que se crê na capacidade do Outro, emprega-se toda energia possível para o desenvolvimento da mesma, afastando a idéia do descaso, da indiferença no sentido da não aceitação da realidade aparente buscando mudanças, pela responsabilidade, diante do que se apresenta e de reconhecer que a modificabilidade acontece no face a face com o Outro. É possível também identificar em Feuerstein a grandeza de seu constructo intelectual pela crença no potencial do ser humano, pois viveu uma infância altamente mediada na vivência do judaísmo, religião em que a cultura, a ética e o conhecimento têm valor essencial, assim como a comunicação de valores aos descendentes, motivo pelo qual o povo judeu se perpetuou apesar da violência avassaladora do holocausto.

Ele também é fruto e sofre com o descaso e abandono daquelas pessoas avaliadas como incapazes de se desenvolverem. Emerge dessa sua preocupação a responsabilidade para com o desenvolvimento humano.

[...] Ser otimista é se sentir responsável. Você diz a um indivíduo que ele pode se modificar que ele pode chegar a um nível mais alto de funcionamento, que ele pode chegar a uma independência que lhe permitirá contribuir, de maneira significativa com a sociedade. Quando você mostra que ele pode ser um indivíduo consciente, responsável por ele mesmo e por aquilo que acontece ao redor de si, quando você postula esta modificabilidade, então você está engajado. Quando nós acreditamos que isso é possível, é direito deles e dever nosso tornar isso possível (FEUERSTEIN, 1983, p. 34 — Extraído de DA ROS, 2002, p. 36).

Encontra-se em Feuerstein essa mediação responsável, pelo crescimento, cuidado, desenvolvimento e modificabilidade do ser humano, um mediador que sabe conjugar essa relação assimétrica torna-se responsável para que a mediação não subsuma o Outro ao eu. É preciso deixar o Outro ser na sua diferença e na medida em que o rosto do Outro fala o eu se descentraliza, e é nesse sentido que a alteridade encontra espaço.

Diante da realidade com a qual Feuerstein se deparou — crianças vítimas das consequências da guerra, e por ter vivido uma rica experiência de mediação no seio familiar dedica-se ao trabalho de resgatar a dignidade humana e busca um sentido para o agir humano. Ele não se intimidou e nem se acomodou diante da violência e crueldade de que adultos e especialmente as crianças eram vítimas da tirania, da violência e do domínio de um ser humano sobre tantos outros. Em seu respeito pela pessoa, propõe a presença de um mediador humano para qualificar as relações e a aprendizagem levando em conta o sentido dado à vida e as razões para o viver.

Ele se preocupa com a dimensão humana do ser humano, procura encontrar alternativas e possibilidades de potencializá-lo e não aceita os estereótipos que reduzem o Outro ao mínimo de possibilidades e condições de desenvolvimento e de modificabilidade. Feuerstein escreveu um livro que se chama *Si me amas “no me aceptes como soy”, modifica me. Ayudame a cambiar*, isso demonstra que o autor não aceita passivamente as limitações, mas tem um sentido voltado à formação humana, de movimento para o Outro, e que vai além do aparentemente impossível e dos preconceitos.

A EAM propõe a superação da dicotomia entre sujeito-objeto. Passa-se de uma relação bilateral para uma relação tríade, onde a construção da aprendizagem processa-se numa relação que se movimenta tensa, conflitiva, motivadora, instigante, limitada, perturbadora, expansiva e intrigante de seus componentes: organismo — mediador — objeto. O autor realça a integração e a constante busca de aprendizagem por parte dos envolvidos

A mediação é necessária para o desenvolvimento das funções cognitivas do sujeito, entretanto, tão importante quanto beneficiar-se das ações mediadas provenientes do mediador, o sujeito precisa também desenvolver sua própria autonomia na busca da aprendizagem e da construção do conhecimento de forma independente. O processo de aprender depende desse envolvimento,

dessa autonomia pelo crescimento, pela maturidade (FEUERSTEIN, 1994, p. 50).

Destaca-se que a experiência de aprendizagem mediada visa uma comunicação descentralizada, não egocêntrica, proporcionando ao mediado uma percepção mais clara do problema, aumento da capacidade para distinguir dados relevantes de irrelevantes, percepção expandida e global da realidade, ampliação do campo mental, maior orientação espacial e temporal, dentre outros. Segundo o que sinaliza Gomes:

A comunicação descentralizada caracteriza-se como a capacidade da mente para considerar a presença do outro e a expressão de diversos pontos de vista sobre um mesmo evento: ser sujeito e 'ser o outro' em uma relação de reversibilidade contínua [...] capacidade de imaginar as necessidades do outro e não as próprias; saber colocar-se no lugar do outro (GOMES, 2002, p. 129-130).

Especificamente na relação de aprendizagem no espaço da sala de aula o mediador, com uma intenção e objetivos claros, se coloca como interlocutor do desenvolvimento iniciando uma abordagem sobre a temática em estudo por meio de perguntas que favoreçam e enfatizem o processo de aprendizagem e não o produto, e que ajudem a alargar a compreensão do que se propõe a aprofundar. Conhecedor das potencialidades e dificuldades dos alunos organiza-se para ativar as capacidades cognitivas e afetivas fazendo uso dos critérios de mediação, especificamente partindo dos critérios base da experiência de aprendizagem mediada intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência. Procura motivar o mediado a entender o seu processo de aprendizagem, ajudando-o a sanar suas lacunas proporcionando momentos de atividades em grupos e individualmente, por meio de constantes atividades-desafio.

Uma outra situação de aprendizagem onde é possível verificar a interação como ação mediadora é o exemplo citado por Souza et al (2003, p. 42):

Um bebê quer pegar um objeto que está fora de seu alcance. Nesse momento a mãe passa pelo local.

Situação 1: A mãe não percebe que o bebê quer pegar o objeto e prossegue seu caminho.

Situação 2: A mãe percebe a ação do bebê, mas como está muito atarefada, pega o objeto e entrega-o para o filho.

Situação 3: A mãe pára, observa a situação, constata que o objeto está muito longe do alcance da criança. Traz o objeto para mais perto do bebê e o encoraja a pegá-lo. A mãe observa as reações do bebê e age de modo a melhorar as condições para que ele alcance seu objetivo.

A mediação no sentido em que Feuerstein a concebe aproxima-se da terceira situação, na qual há intenção planejada, atenção, respeito pelo processo e interação ativa e afetiva da mãe que age como facilitadora do processo. Transpondo a experiência para o espaço educativo escolar, a mediação, pela experiência de aprendizagem mediada, vem a ser um processo deliberado, intencional que estimula o significado, pois os objetos são apenas estímulos que desencadeiam reações, que por sua vez, veiculam significados e sentidos. E é esse processo que envolve mediador e mediado que evoca a experiência de aprendizagem mediada para Feuerstein.

Ainda segundo Souza et al, o mediador é aquele que:

Tem um papel de parceiro na aprendizagem; é uma testemunha privilegiada entre o mediado e o ambiente; é um observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar; instaura uma relação de ajuda e não de sancionamento, de coerção; tem a tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problema adequadas e consegue colocar-se no lugar do outro, perceber sua lógica e suas intenções (Ibid., p. 58).

Quanto aos critérios de mediação, estes apontam estratégias para a interação professor-aluno e nesse sentido um trabalho pedagógico com o aporte da EAM enriquece a experiência de modificabilidade. A pessoa do mediador “[...] que pode ser qualquer pessoa interessada na aprendizagem de alguém” (Ibid., p. 160) se encontra como facilitador e não como provedor ou transmissor da aprendizagem. A mediação necessita ser equilibrada para não comprometer o processo de aprendizagem, pois o mediado permanecerá dependente dessa mediação, se esta for em demasia. Segundo o que destaca Fonseca (1998), para Feuerstein a exposição direta aos estímulos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, mas a interação mediada, isto é, a própria cultura, é que permite o acesso a funções cognitivas superiores.

Consequentemente, o mediador é responsável por provocar condições cognitivas no mediado, flexibilizando-o intelectualmente para que ele esteja propenso a se modificar.

Apresentamos um itinerário básico ilustrando a ideia de aula mediada, orientações básicas de uma interação humana mediadora, levando em conta alguns critérios de mediação, tais como intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência. Num primeiro momento o professor/mediador faz a discussão introdutória da aula deixando clara sua intenção com determinado conteúdo e atividade encaminhada. Procura ativar os sentidos suscitando motivação e interesse pela atividade/estudo. Faz a explanação, discute o problema com os objetivos a serem tratados e no que consiste a atividade/estudo. Introduce a discussão de conceitos a serem utilizados no desenvolvimento das habilidades e competências e encaminha a atividade.

Num segundo momento proporciona trabalho independente para a realização da atividade. O professor/mediador estimula para que prestem atenção às estratégias utilizadas e operações mentais: como raciocínio lógico, inferência lógica, análise-síntese, projeção de relações virtuais, diferenciação, identificação, comparação, entre outras. O professor/mediador vai acompanhando e percebendo a necessidade e orienta o processo de resolução sem dar-lhes respostas prontas.

Num terceiro momento o professor/mediador proporciona trabalho em grupos para discussão e desenvolvimento de *insights*. Faz-se a discussão grupal das respostas dadas, identificando as estratégias utilizadas e as operações mentais realizadas a fim de serem avaliadas, elegendo as estratégias mais adequadas ao longo do processo. Nesse momento os conceitos, o vocabulário e as operações discutidas na fase introdutória são revisados e novos elementos são introduzidos, se necessário. Por fim, em breves palavras ou por escrito, faz-se uma retomada da aula em forma de síntese do que aprenderam, revendo os objetivos propostos e uma avaliação do grau com que foram atingidos e discussão sobre a aplicação do que foi estudado para outras situações.

Segundo a análise de Vargas (2007), o professor mediador ajuda o aluno a identificar as relações presentes nas ‘entrelinhas’ do trabalho em si e na busca de estratégias adequadas para a resolução das atividades. Enquanto os estudantes trabalham independentemente, o mediador se movimenta entre eles, investigando seus processos cognitivos, provendo

feedback interativo, [...] nesta interação individual o mediador visa mediar o sentimento de competência, o comportamento de compartilhar e a consciência de si mesmo como uma pessoa modificável. [...] Na discussão em grupo as diversas estratégias são cotejadas em relação à eficácia. Esse é o momento de exercitar a transcendência, isto é, transitar para outras atividades transpondo conceitos e significados para o dia-a-dia.

Percebe-se que o professor/mediador coloca-se entre o imenso conjunto de informações e o mundo do aluno como ponte passagem e não portão barreira. Nessa função o professor planeja o trabalho para a aprendizagem dando ênfase no processo de compreensão e discussão de alternativas que propiciem o aprendizado, modificando radicalmente o modelo de aula tradicional. Desse modo, além de possibilitar os processos de aprendizagem, de conteúdos acadêmicos, relações sócio-afetivas e valores, o professor/mediador estará atento em promover o desenvolvimento das funções cognitivas e operações mentais, visando uma aprendizagem que potencializa a maturação.

A mediação em Feuerstein é fazer com que a pessoa perceba, compreenda e experimente de modo cognitivo e afetivo, determinados estímulos que poderão ajudar no desenvolvimento de suas capacidades, bem como a ênfase na dinâmica de estudos em grupos como estratégia de aprendizagem favorecendo a propensão humana de abertura ao outro, de modificar-se estruturalmente. Segundo Meier:

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar ciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto, a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem (MEIER, 2004, p. 34).

O mediador provoca situações desafio para a aprendizagem do mediado para que construa conhecimento e se sinta motivado para a reflexão, para a busca de estratégias, proporcionando o pensar com e o pensar sobre o pensar, identificando seu processo de aprendizagem. Há forte crença na capacidade do Outro se modificar, desse modo emprega-se toda energia possível para seu crescimento desafiando-o até onde pode chegar. Mediador e mediado encontram-se nessa dinâmica de modificabilidade porque assumem a aprendizagem como processo.

A modificabilidade é estrutural quando as mudanças parciais afetam o todo: quando existe uma transformação do próprio processo de mudança, de seu ritmo, sua amplitude, sua direção e quando a mudança é auto-perpetuante, refletindo assim sua natureza autônoma e auto-reguladora. A modificabilidade estrutural cognitiva se caracteriza, pois pela permanência, caráter impregnante do todo e centralidade das mudanças (FEUERSTEIN, 1983, p. 3).

Para o autor a mudança não é passageira, localizada e formatada, mas de outra natureza que a torna auto-perpetuante, contínua e sempre nova em cada possibilidade e que abrange o todo.

O mediador no movimento de reciprocidade vai se dando conta das razões que movem o mediado, indo além das necessidades imediatas e estimulando os processos de aprendizagem que levam o mediado a escolher conscientemente seus mecanismos de construção de conceitos e de aprendizagem. “Tão importante quanto beneficiar-se das ações mediadas, organizadas pelo mediador, o mediado necessita também desenvolver sua própria autonomia na busca de aprendizagem [...]” (FEUERSTEIN, 1994, p. 50), vindo a mediação potencializar e enriquecer a construção do conhecimento.

Em Feuerstein não se trata de desenvolver um trabalho cognitivista, que destaca o aprendizado intelectual, mas de algo abrangente e complexo numa perspectiva pedagógica para a constituição da relação do sujeito que é respectivamente intelecto, afeto, corpo, eu, outro em seu contexto.

Numa visão restrita à aplicabilidade, a mediação poderia cair numa forma de controle, de subsunção ao Outro fortalecendo a identidade e não a alteridade. A mediação em Feuerstein referente ao critério da intencionalidade/reciprocidade não faz referência à reciprocidade para o eu do mediador, mas revela crescimento, desenvolvimento compreensão de processo e envolvimento. É fundamental também destacar a importância da intencionalidade da ação do mediador, a intencionalidade de ensinar e, reciprocamente, enquanto ensina, o mediador aprende.

O mediador é aquele que, pela escuta, vai descobrindo o potencial dos mediados e ajuda a aprimorar a capacidade de planejar e organizar atividades com a intenção de ativar as funções que necessitam de maior estímulo, questionando e motivando os mediados a

engajarem-se na resolução de problemas e superando desafios e dificuldades bem como estar atento às manifestações para saber situá-los no desenvolvimento humano apoiando-os nessa aventura e descoberta do aprender e ensinar favorecendo a modificabilidade.

A intencionalidade com que o mediador desenvolve o trabalho pedagógico ressalta a responsabilidade e o engajamento com o processo, bem como a importância da clareza de objetivos e de estratégias a que se propõe na relação de mediação. No entender de Pelizzoli (1994),

[...] ‘intencionalidade’ — transitividade e saída de si com autêntica exterioridade em direção à alteridade — em Levinas, é ação do viver ético que ‘aceita’ e ‘entende’ a interdição aberta ao Desejo. É também o *acolhimento* do efeito e do sentido da visitação do outro como outro (ROSTO) (PELIZZOLI, 1994, p. 59).

Para Lévinas a intencionalidade é esta constante abertura onde subjaz o viver ético e que se mantém aberto ao Desejo. No entanto, quando não concebida nesse viés, mas num conceito elaborado *a priori* serve para julgar e não leva em consideração a novidade do Outro porque carregada de informações reduz a relação na esfera sujeito/objeto. Ainda, pode-se dizer que é um movimento ontológico que aspira prender a si, na consciência, a realidade, o Outro enquanto que o movimento da alteridade ética é o de desprender-se de toda intenção para poder acolher o Outro eticamente sem a vestidura de uma teoria.

Para Feuerstein o mediador necessariamente precisa ter intenção, isto é, ter objetivos claros, tornar o mediado consciente para que, mediador e mediado, compartilhem da mesma intenção e haja reciprocidade. Esta, aqui entendida como a consciência do processo de aprendizagem e não como um retorno ao mediador, pois este vai se dedicar a ampliar o sistema de necessidades do mediado, provocando desequilíbrio para que o processo continue e o mediado busque reequilíbrio e possa transcender. À medida que essa intencionalidade se faz ética, ultrapassa qualquer relação objetiva, dominadora, e se torna experiência educativa. Nesse sentido, educar significa possibilitar encontros e sentidos que configuram essa relação com o Outro. Segundo o autor:

O fator cognitivo mais importante melhorado por esta experiência poderosa da Experiência de Aprendizagem Mediada, no entanto, é a vivacidade pela qual o passado remoto é percebido e vivido pelos atores, crianças e adultos,

como uma realidade empolgante e uma qualidade do imediatismo. A capacidade de representar para alguém a realidade remota e a experimentá-la com a mesma acuidade, como se fosse um evento corrente da vida é certamente uma das condições básicas para o desenvolvimento e a ativação das funções mentais superiores [...] Assim, a animação intencional do mediador modifica a natureza dos estímulos, transforma o estado mental do mediado (FEUERSTEIN, 1994, p.13).

Observa-se que mediador e mediado entram num processo em que a experiência de aprendizagem mediada para ser efetivada depende da qualidade da interação da mediação intencional e dos significados que se constituem nesta relação de aprendizagem. Assim a EAM muda os envolvidos na interação tornando-os mais flexíveis à modificabilidade. Nesse sentido a consciência intencional não pode subsumir o Outro, mas acolhê-lo na sua exterioridade.

Na construção do conhecimento é fundamental identificar o movimento que perpassa, se baseado unicamente na subjetividade totalizante e na busca pelos resultados, ou se, na aprendizagem que leva em conta o processo, na subjetividade aberta que contrasta ao eu ensimesmado. Como lembra Guedes:

[...] autores como Jean Piaget, Vygotsky e Wallon, concebem a construção dos conhecimentos em situações de interação social. Mesmo com enfoques diferenciados, esses autores concentram-se no processo de construção do conhecimento, a que é mediatizada pela relação com o outro. A educação em favor da alteridade desenvolve um movimento inverso: trata-se da construção de relações interpessoais, mediatizadas pela produção de conhecimentos (GUEDES, 2007, p. 152).

É fundamental levar em conta este movimento de construção e perceber como acontece essa relação de construção de conhecimento e de aprendizagem e por quais caminhos tende a se constituir, em que se baseia e a partir de quem. Cabe então analisar a intencionalidade do processo identificando o que fortalece a perspectiva prévia e totalizante — ou, acabada — em detrimento da abertura e acolhida do Outro.

Hutchens, ao tentar descrever ceticismo e razão destaca:

Primeiro, há uma tensão extraordinária entre totalidade e infinidade. ‘Totalidade’ é o termo usado para descrever o enorme projeto da racionalidade ocidental que busca conseguir uma síntese total do

conhecimento sob temas racionais ‘reduzir o outro à mesma coisa’ que é a ‘ontologia do poder’. ‘Infinidade’ é o termo multifacetado usado para sugerir a resistência que as coisas oferecem à totalização por serem mais do que simplesmente são. Há um conflito insolúvel aqui: a totalidade está sempre ameaçando reduzir o outro à mesma coisa e a infinidade é sempre a resistência do outro a essa ameaça (HUTCHENS, 2009, p. 84).

O sujeito que resiste ao domínio do eu é capaz de acolher a irreduzível alteridade do Outro enquanto ideia do infinito no sentido da retomada da subjetividade que é atingida não a partir da centralidade do eu, mas a partir da alteridade do Outro. Na relação de mediação há uma afetividade não intencional, como que uma afecção imediata, que responde a um apelo, que se manifesta em desejo, e uma intencionalidade afetiva que se expressa na orientação pela EAM, ação que transcende, que desestabiliza e não se deixa objetivar.

Acenando para alguns aspectos de nossa compreensão da leitura levinasiana da alteridade para a experiência de aprendizagem mediada destacamos que o acento maior entre os autores âncoras da pesquisa, Feuerstein e Lévinas, aponta para a dimensão da responsabilidade diante do Outro que se apresenta. Ambos tem impresso em suas obras o deixar-se interpelar pelo Outro no intuito de fazer emergir o sentido do ser humano na relação. Por terem vivido a experiência do horror da guerra e suas conseqüências, trazem a inquietante pergunta pelo sentido do ser humano como responsabilidade ética.

Em nossa leitura percebe-se, na abordagem de Feuerstein, a dificuldade de falar a partir do Outro, no sentido levinasiano, dada a sua preocupação com a modificabilidade do eu. No entanto, há indícios de que a mediação requer alteridade, isto é, ela nem poderia acontecer se não houvesse alteridade. Segundo o autor [...] Nós selecionamos o termo ‘modificabilidade cognitiva’ para exprimir a idéia de um processo voltado à autonomia do sujeito [...] para responder não a um ambiente constante e estável, mas a situações e circunstâncias que estão em constante modificação” (FEUERSTEIN, 1980, p. 2). Feuerstein tem em conta a alteridade, contudo, a nosso ver, ele parte de si mesmo para a alteridade. Segundo o que sinaliza Gomes [...] “um dos principais aspectos a serem levados em conta é a relação do indivíduo com os ‘outros’ e o registro simbólico desses ‘outros’ que lhe fornecem o alimento emocional e cognitivo” (GOMES, 2002, p. 279). Essa relação se configura do eu para o outro e não o outro como ponto de referência.

Feuerstein trata das dinâmicas instrumentais-metodológicas que possibilitam processos de aprendizagem. Sua abordagem, a experiência de aprendizagem mediada, tem como especificidade a interação. Segundo o autor [...] “a área de preocupação da experiência de aprendizagem mediada é a interação entre o ser humano e seu ambiente socio-cultural” (FEUERSTEIN, 1994, p. 2). Esta relação se configura na abertura para a alteridade porque para o mediador o importante é essa relação com o Outro que vai se constituindo como responsabilidade ética diante do processo de aprendizagem pelo deslocamento do eu do mediador para com o mediado. A mediação requer a presença imediata da alteridade como aquilo que ocasiona e desperta a consciência.

Diante disso nos remetemos aos critérios de mediação, que sinalizam e caracterizam a interação. Ainda para o autor [...] “a intenção transforma os três parceiros envolvidos na interação: o mediador, os estímulos e o mediado” (idem). Nessa relação professor e aluno afetam-se mutuamente. O aluno conduz o seu próprio processo de aprender, restringindo, ativamente as possibilidades de ação do professor. Na esfera de ação do professor, é ele quem planeja e cria as condições de possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades.

Considerar o professor como mediador do conhecimento para o aluno, exige uma postura de abertura àquele que se apresenta sempre como novidade, como interlocutor do conhecimento e que demanda perspicácia relacional e cognitiva. Nesse sentido o trabalho pedagógico significa ação conjunta e sua função não poderia ser somente a de prover oportunidades para o crescimento e expressão do eu, mas essencialmente nutrir possibilidades relacionais. A aprendizagem não se baliza nessa relação do eu sobre o Outro mas no diálogo que implica abertura com este Outro que tem um horizonte próprio.

A leitura da perspectiva filosófica de Lévinas nos abre possibilidades para a mediação educativa no sentido de que o professor mediador, pela presença do rosto do Outro, deixa-se despertar para a responsabilidade e abertura à exterioridade que torna possível a alteridade.

3.3 MEDIAÇÃO RESPONSÁVEL: INTERPELAÇÃO QUE VEM DO OUTRO

Na relação dos processos interativos para haver significado e transcendência o “[...] mediador trata de compartilhar sua intenção com o sujeito da aprendizagem, num processo

mútuo que implica conhecimento, enriquecimento e desenvolvimento por parte dos dois” (SANCHEZ, 1989, p. 36). Essa relação de mediação implica afeto e intelecto, elementos que alargam o campo do conhecimento incluindo não só informações ou a necessidade imediata, mas criam um círculo de relações que levam em conta as próprias experiências dos envolvidos e de seus pares. Isso permite ao sujeito situar-se no tempo e no contexto histórico-social, ampliando sua visão de mundo e enriquecendo sua experiência de sentido e significados. Porque, para Feuerstein (1996) a mediação

[...] é uma experiência intrapessoal, produzida por relações interpessoais. É uma experiência, não uma confrontação de conhecimentos, por transmissão [...] O que media o indivíduo é o fato de que ele, enquanto sujeito, interage com o outro que é sujeito também. Há uma reciprocidade entre os dois sujeitos, um encontro (FEUERSTEIN (1996) apud Zanatta Da Ros 2002, p. 20).

A mediação entendida nesse processo de experiência que envolve interação leva à construção de conhecimentos e de novas relações. Não pode prescindir do diálogo como elemento aglutinador onde a relação sujeito-sujeito emerge como possibilidade para acolher o apelo que vem do Outro. O assumir de uma postura mediadora realça o declínio da sala de aula centrada na pedagogia da transmissão.

Diante do rosto do Outro é que o eu toma consciência da demanda que ele traz e desse modo vai se formando o sujeito ético. O sujeito ético em Lévinas é o eu que responde à interpelação do Outro, como responsabilidade — “A responsabilidade está inscrita no cerne da subjetividade, que constitui, por assim dizer, o núcleo mais profundo da própria identidade” (PIVATTO, 2009, p. 93). Desse modo, é resposta que eu dou à interpelação do Outro pelo desejo suscitado.

No encontro com a alteridade do Outro na EAM emerge a responsabilidade ética pela educação, aprendizagem e formação do mediado. Isto significa que a abertura e a escuta são condições fundamentais para não cairmos numa relação objetivante, segundo nos lembra Miranda “[...] esse desafio significa, primeiramente, não ceder à sedução e aos caprichos de um pensamento que assume o outro como objeto de tematização, e que faz da universalização do conceito o apagamento e a neutralização de sua singular alteridade” (MIRANDA, 2008, p. 131).

Conceber a educação como responsabilidade, demanda sinalização do horizonte no qual estamos inseridos. Para estarmos cientes das perspectivas respondemos ao rosto do Outro, que tem voz e nome, que nos interpela, nos inquieta, cuja responsabilidade está no alicerce da experiência educativa. Pivatto retoma essa responsabilidade como estrutura do humano e assinala: “A responsabilidade pelo outro que expõe ao acusativo (passividade), torna-se a estrutura do homem, para além e mais profundamente que a individuação do eu em mim” (PIVATTO, 2009, p. 94). O que nos torna responsáveis pelos Outros é essa interpelação ética vinda do rosto que desestabiliza a consciência pela surpresa do encontro.

A abordagem a partir da ética da alteridade, essência que cada Outro tem a partir dele mesmo e não a partir do que o eu pensa dele, em Lévinas nos possibilita problematizar a objetificação que se faz do Outro e suas implicações para o campo da educação.

Os elementos da pesquisa delineados: experiência de aprendizagem mediada e alteridade buscaram refletir sobre as articulações e os caminhos possíveis para que, na educação, se supere o pensamento técnico instrumental e se abram caminhos para o descentramento do eu e a revelação do Outro, que vem ao encontro na experiência educativa. Nesse sentido o face a face é o que está no fundamento da experiência educativa e que possibilita sempre a quebra dos conceitos de um sujeito teórico-especulativo.

A educação como alteridade ética implica na experiência educativa como resistência a totalitarismos e aniquilamento do Outro. Ao superar a visão objetificadora o eu assume uma atitude de abertura, de escuta à palavra que vem do Outro, pois é o Outro que me permite pensar a educação como novidade, encontro, respeito à alteridade, abertura e aprendizagem.

Assumir a alteridade, abordada por Lévinas, é ver que o ser humano não é posse de si mesmo, mas abertura à responsabilidade pela alteridade do Outro. Essa abertura ao Outro que interpela, rompe um pouco, muito ou completamente o plano que apreende a relação. Desse modo faz-se necessário superar a subjetividade fechada em si mesma e encontrar espaço para emergir o intersubjetivo que possibilite a convivência humana no exercício da subjetividade ética. Assim na relação temos a precedência não mais do eu, mas do Outro em sua alteridade.

A alteridade em Lévinas para o campo da educação, especificamente na relação da EAM, implica na postura de um mediador aberto e na sua relação com o mediado requer a

presença imediata da alteridade que ocasiona e desperta a emergência do Outro na relação. Parte-se da acolhida do outro que ultrapassa a imagem que dele faço pelos conceitos e representações. O face a face provoca o movimento, a tensão afetiva onde o eu fica destituído de toda centralidade.

Estabelece-se desse modo, o movimento de deslocamento para o encontro com o Outro face a face, instância da ética considerada como ato primeiro na manifestação que vem do Outro. Assim se manifesta Santos: “O encontro face a face é o ensino por excelência. Por isso, não há como separar ensino e alteridade, porque a separação deles conduz ‘a incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença’ (SANTOS, 2005, p. 31). Emerge a partir disso o desafio de repensar os processos pedagógicos e contribuir reflexivamente com uma outra forma de abordar a educação - a alteridade.

Partimos da mediação de Feuerstein para nos questionarmos a partir da abordagem levinasiana da alteridade. Na prática, o que altera na mediação com a questão da alteridade, é perceber como o mediador, na relação da experiência de aprendizagem mediada, se dá conta: - que a relação educativa excede a compreensão do Outro; - em aguçar a capacidade de ouvir o Outro como Outro e não a partir de si mesmo - em ser responsável para que, na mediação, o eu do mediador não subsuma o Outro a si; - e em perceber que o mediador não é o pólo de referência em torno do qual o mundo gira.

O importante é deixar-se provocar pelo ensinamento que o Outro traz, pois os implicados na experiência de aprendizagem mediada são interpelados a um movimento de saída de si para o Outro. Ainda, em perceber as situações que encobrem a alteridade na educação, extrapolando os conceitos fixos que encobrem os sentidos. Nesse movimento para a alteridade encontra-se a oportunidade de transformação, pois há sempre uma novidade que rompe os planos como ruptura de retorno ao mesmo. Por fim, o pensamento levinasiano é um convite que ressoa, se queremos ouvi-lo.

Verifica-se, assim, que a dificuldade maior encontra-se naquilo que se concebe e se aceita como modelo de construção do conhecimento e de relações. Embora haja uma nova etapa de desenvolvimento científico, intelectual, político, social e educacional continua-se oferecendo uma educação centrada no eu, fragmentada e descontextualizada que pouco impacta no processo educativo. Diante disso, os envolvidos, alunos, pais e professores no

espaço escolar, necessitam abrirem-se às interpelações do face a face, pois a ação educativa não é um trabalho solitário, mas envolve a todos. Segundo Dalla Rosa, “o educador e o educando são rostos que se encontram para uma relação educativa” (DALLA ROSA, 2010, p. 283).

Apesar das inúmeras mudanças, possibilidades tecnológicas que despontam e inovações em diversos campos de atuação, o ser humano tem encontrado dificuldade para a relação humana do face a face. No âmbito educativo a questão norteadora é saber como se dá essa relação com o Outro no processo ensino aprendizagem sem este seja produto do pensamento do eu do professor. Na perspectiva de Lévinas [...] “o ensino não é uma espécie de gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade” (LEVINAS, 1980, p. 146). Uma educação do face a face implica na responsabilidade ética do professor onde seus conhecimentos são questionados e ganham sentido quando este se encontra diante de um outro concreto, que por sua alteridade o interpela. É como se na noite se abrisse um novo dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida oblíqua? Sem sei que há um desencontro leve entre as coisas, elas quase se chocam, há um desencontro entre os seres que se perdem uns aos outros entre palavras que quase não dizem mais nada. Mas quase nos entendemos nesse leve desencontro, nesse quase que é a única forma de suportar a vida em cheio, pois um encontro brusco face a face com ela nos assustaria, espantaria os seus delicados fios de teia de aranha. Nós somos de soslaio para não comprometer o que pressentimos de infinitamente outro nessa vida de que te falo.

Clarice Lispector, 1998b, p. 74

Esta pesquisa possibilitou um movimento reflexivo reiterativo para uma possível aproximação de compreensão do pensamento dos autores abordados, Reuven Feuerstein e Emmanuel Lévinas, com suas abordagens, onde as categorias se reclamam na essência. Na tessitura do aprofundamento dos significados da mediação e da alteridade, categorias do pensamento dos autores citados, as mesmas reagiam à tentativa de simplificação sempre que se pensava ter compreendido algo. Desse modo, fizemos uma tentativa de aproximação ao pensamento de Feuerstein e de Lévinas.

O fato de estar mais familiarizada com a abordagem de Feuerstein exigiu-me grande esforço no sentido de manter um certo distanciamento para poder fazer uma apreciação crítica, tentando superar os preconceitos de leituras anteriores. Ao apresentar o autor e a sua abordagem surgiu a necessidade de ampliar a visão da mesma trazendo à tona a experiência de aprendizagem mediada tentando contribuir com uma leitura teórico-filosófica. Partimos da questão que nos inquietou, para perscrutar em que sentido a experiência de aprendizagem mediada pode ser enriquecida pela relação de alteridade levinasiana.

Na leitura destes autores encontramos aproximações e distanciamentos que necessitam de um maior aprofundamento. De nossa parte, reconhecemos esses limites teóricos na leitura de suas categorias que nos impulsionam e desafiam a novas pesquisas, no sentido de perceber como o eu é mediado pelas experiências, pelo Outro e pelo mundo. De como ir além dos invólucros da mediação, da capacidade de deslocar-se da fixidez do conceito e de perceber como o Outro evoca e provoca as possibilidades educativas do mediador.

Com o objetivo de ampliar a compreensão da experiência de aprendizagem mediada pelo caminho da abordagem filosófica levinasiana destacamos alguns aspectos relevantes de cada autor.

Em Feuerstein, a mediação — percebemos que a experiência de aprendizagem mediada coloca em prática o enriquecimento humano, o mediador cresce quando cresce o mediado. É de fundamental importância acreditar na modificabilidade mesmo que os mediados tenham sido extremamente privados de sua cultura e de mediação significativa. A experiência da aprendizagem mediada visa provocar modificabilidade de estruturas aguçando o potencial do ser humano e provocar o mediado para que não se restrinja somente a estímulos mediados, mas descubra seu processo de aprendizagem e adquira autonomia na busca de construção de conhecimento. Sua teoria centra-se no enriquecimento interacional e defende que o processo de aprendizagem não é individual, mas histórico-cultural, no qual a função do professor ou dos pais assume importância significativa. Proporciona com sua abordagem, a modificabilidade cognitiva estrutural, uma possibilidade de se conhecer o sujeito do conhecimento por meio de suas estruturas cognitivas dentre outros aspectos. Para Feuerstein o lema “todas as pessoas são modificáveis” é que dá sustentação ao ato de mediar.

Feuerstein ao iniciar sua jornada como educador deparou-se com o sofrimento de crianças vítimas das guerras e tocado pela necessidade destas terem um sentido e esperança para viver, propõe-se elaborar um instrumento teórico-pedagógico. Inquieto diante desse apelo e de tantos outros abriu perspectivas e caminhos que pudessem ajudá-las a se desenvolverem melhor, mesmo diante das situações desfavoráveis. Para o autor a visão otimista do mediador abre caminhos, “Aderir a uma alternativa otimista é o ponto de partida para uma série de passos cognitivos. [...] Saber que algo é possível faz o indivíduo envolvido tornar-se comprometido com a busca por caminhos para tornar o possível uma experiência materializada” (FEUERSTEIN, 1994, p. 35). Imbuído de respeito e responsabilidade pelo ser humano, acredita na presença de um mediador capaz de articular as relações afetivo-cognitivas dos sujeitos para torná-los mais propensos à modificabilidade pela via da experiência de aprendizagem mediada.

Nesse sentido, a leitura da abordagem levinasiana para a experiência de aprendizagem mediada, abre horizontes de percepção do Outro em suas demandas educativas, despertando o eu do mediador na relação que estabelece no face a face pelo chamamento e interpelação que

vem do encontro como Outro. Diante do outro rosto que é presença que evoca, educa, ensina, esvazia o eu de si provocando experiências sempre novas, visto que é encontro, abrem-se possibilidades de interlocução onde o professor mediador se descobre responsável. Nesse horizonte, a alteridade não é uma nova categoria, mas abertura que existe como experiência de acolhida ao rosto do Outro. Esta tem muito a falar para a educação no sentido de apontar caminhos de retomada da subjetividade solipsista que se encontra entranhada em nosso ser e suporte em nosso agir.

Em Lévinas, a alteridade — o filósofo percebeu a necessidade de retomar a questão da subjetividade e a possibilitou através da presença do rosto, do face a face, da exterioridade, entendeu o Outro como originalidade específica de tudo o que é Outro. Seu esforço foi em trazer categorias específicas que nos ajudassem na crescente abertura ao Outro. Contrariando a tradição filosófica, propõe a dimensão da experiência do face a face como lugar de abertura. Concebe a relação do rosto capaz de chamar o eu a sair de si, chama à atenção a inquietação produzida pela presença do Outro, destaca que o acesso ao Outro deve ocorrer pela ética como abertura à experiência intersubjetiva que não é sintetizável, mas frente a frente dos humanos. Também destaca que a assimetria ou a não reciprocidade consiste em uma relação desigual, onde o eu não pode exigir do Outro o que exige de si. O filósofo não nos deixa um método, nem exercícios práticos, ele nos desafia para a busca do sentido do humano. Fica a questão para pensar o Outro, e nós, especificamente, para pensarmos a educação a partir do Outro.

Destarte, trata-se de continuar perscrutando os intervalos existentes entre esses elementos no pensar e fazer educativo como abertura de horizontes da experiência de aprendizagem mediada. Partindo da leitura levinasiana quanto mais o mediador estiver engajado, maiores possibilidades terá de acolher o Outro face a face, sem restringir-se à tematização do mesmo para a educação como responsabilidade ética.

Diante da grandeza e da complexidade da obra de Lévinas que nos desafia à abertura ao absolutamente Outro podemos dizer que “[...] estar perdido em um texto levinasiano é uma condição necessária para a compreensão final” (HUTCHENS, 2009, p. 13) de seu pensamento. Isso nos leva ao exercício da constante reelaboração de sua abordagem visto que não se trata de um recurso metodológico, um discurso elaborado, mas de uma instigante, persistente e provocante inquietação diante do ser humano. A forma de escrita de Lévinas tem

por alvo, mais do que descrever e explicar, inquietar e provocar assinalando para a experiência que ele deseja indicar.

Frente ao rosto de educadores e educandos, o que compreendemos até então pelas leituras, reflexões, aprofundamentos, questionamentos é pouco e não nos garante essa mudança de perspectiva. Para tanto é preciso sensibilidade em reconhecer o Outro no face a face. Eliminar-se-ão formas de violência velada à medida que assumirmos esta relação como responsabilidade sem esperar a recíproca.

Ao tecer as considerações finais nos reportamos às muitas questões que emergiram das leituras e que ficaram no percurso desta pesquisa, e continuam a nos inquietar para pensarmos o agir humano nas relações de educação, reconhecendo o Outro para além de sua objetivação e representação, não sem as inevitáveis tensões que entrelaçam o ser e fazer educativo. No percurso fomos questionando-nos sobre a alteridade na tentativa de encontrar e dar respostas às indagações que surgiram. De certo modo, causaram uma espécie de tematização e de domínio, de nossa parte, em querer ter algo mais definido e elaborado. Percebemos nesse sentido a difícil e exigente mudança de olhar e de foco para ter presente a dimensão da alteridade que causa fissuras na edificação do eu.

O sentido da responsabilidade está em dar uma resposta à alteridade que movimenta o eu e nesta pesquisa o eu mediador. O ensejo em mediar a aprendizagem deve vir imbuído de alteridade, caso contrário resultará num exercício de violência, de dominação e aprisionamento do Outro ao eu. O fato de termos abordado esta questão na pesquisa desdobrou-se em novas perspectivas despontando para a importância de eleger um referencial que possa subsidiar a prática da alteridade como horizonte, superando por vezes o vazio teórico-filosófico que assombra nossa ação educativa.

O papel do mediador, para levar em conta a alteridade dos mediados, a partir de nossa leitura levinasiana, encontra-se na responsabilidade deste que está sujeito à eleição de outrem para responder às suas demandas. Cabe a ele deixar-se afetar pela alteridade, sendo por ela responsável e ao responder, se permanecer no plano universal acaba destruindo-a ao tentar englobá-la num significado universal.

A mediação educativa fundamentada no princípio da alteridade faz ressoar o clamor do esquecimento do Outro no âmbito educativo. Pergunta-se: o que na educação encobre a alteridade? Adentrar nesse espaço de estudo é ter coragem e consciência dos conflitos e das indiferenças, pois o que predomina é a existência de sujeitos que sabem a partir de si, em seu poderio, em seus conceitos e teorias, que pouco dialogam, sendo incapazes do face a face. Nesse sentido, pensando a educação para a alteridade, o caminho que se vislumbra é priorizar o Outro como protagonista de seu saber, de seu desenvolvimento que se expressa por meio do rosto que interpela e que acolhe.

Certamente profícuas reflexões poderão surgir de nossas inquietações filosóficas diante da responsabilidade vinda do rosto do Outro. A alteridade parece ser o grande desafio educacional, e a fundamentação filosófica em Lévi-Strauss possibilitou abrir perspectivas teóricas para se pensar a mediação educativa pelo viés da alteridade. O fato de Lévinas aprofundar a dimensão do humano em sua abordagem nos chamou a atenção para termos presente essa dimensão em nossas ações educativas formativas, visto que é no encontro do face a face que o eu do educador se percebe.

Ressaltamos que a pesquisa ora iniciada permanece como uma senda aberta a ser trilhada por educadores ávidos em fazer da sua prática um caminho possível de formação humana. Caminho que se abre no face a face cotidiano para um outro pensar e sentido humano educativo, dando-nos conta da infinita presença do Outro que amplia a mediação educativa, responsável pelo ensinamento capaz de despertar e avivar a sensibilidade dormiente nos sujeitos da educação. Conforme nos indica Lévinas “[...] o rosto é o que não se pode transformar num conteúdo, que nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além” (LEVINAS, 2007, p. 70). Este percurso exigirá abertura às possibilidades de acolher o rosto do Outro que ensina a partir do mediador que faz alguém crescer e se faz responsável por ele. Nesse sentido, o encontro face a face abre possibilidades de questionamentos do eu solipsista frente ao agir educativo e de perspectivas de que o sentido da educação se revela pela presença do Outro que acolho para com ele aprender. Sem este deslocamento para o Outro não há reconhecimento da alteridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge Miranda de. *Ética e existência em Kierkegaard e Levinas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

ALMEIDA, Débora Vieira de. *A filosofia de Emmanuel Levinas como fundamento para a teoria e a prática do cuidado humanizado do enfermeiro*. (Tese de Doutorado — Universidade de São Paulo, 2010).

BARBOSA, Flávio Alves. *Nas veredas do Outro: subjetividade e educação em Levinas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, 2009.

BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; VARELA, Aínda Varela. *Aplicação de teorias cognitivas no tratamento da informação*. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. Nova Série, São Paulo v.3, n.2, p.116-128, jul-dez. 2007.

BEYER, Hugo. Otto. *O Fazer Psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BOUFLEUER, João Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARBONARI, Paulo Cesar; COSTA, José André da; DALMÁS, Giovana. *Ética, Educação e Direitos Humanos - Estudos em Emmanuel Levinas*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

CARVALHO, Luzia Alves de. *Mediação didática e aprendizagem em sala de aula*. Revista Perspectivas Online. Vol. 05, número 2, 2008. Disponível: [http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2008vol12n6/volume%202\(6\)%20artigo5.pdf](http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2008vol12n6/volume%202(6)%20artigo5.pdf). Acesso em 16/04/2011.

CEIA, Carlos de. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=939&Itemid=2. Acesso em 05/12/2011.

COELHO JUNIOR, Nelson. *Da fenomenologia à ética como filosofia primeira: notas sobre noção de alteridade no pensamento de E. Levinas*. Estud. Pesqui. Psicol., Rio de Janeiro, v.8, n.2, ago. 2008. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812008000200007&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em 09 nov. 2011.

COSTA, José André da. *Crítica ao modelo moderno de subjetividade: a proposta de subjetividade no pensamento de Levinas*. in: CARBONARI, P. (Org.). *Ética, Educação e Direitos Humanos: Estudos em Emmanuel Levinas*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

COSTA, Márcio Luis. *Lévinas: Uma introdução*. Tradução de J. Thomaz Filho. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

DALLA ROSA, Luís Carlos. *Educar para a sabedoria do amor: A epifania do rosto do outro como uma pedagogia do êxodo*. Tese (Doutorado em Teologia) Faculdades EST. São Leopoldo, 2010.

DA ROS, Silvia Zanata. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com histórias de deficiência*. São Paulo: Plexus, 2002.

DA ROS, Silvia Zanata. *Cultura e Mediação em Reuven Feuerstein: relato de um Trabalho Pedagógico com Adultos que Apresentam História de Deficiência*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

DESCARTES, René. *Meditações sobre a filosofia primeira*. Tradução Fausto Castilho. São Paulo – Campinas, Editora da UNICAMP, 2004.

DUARTE, Nilton, SAVIANI, Dermeval. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set/dez. 2010.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina; TANNENBAUM, Abraham. *Mediated Learning Experience (MLE) —Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund, 1994. Texto traduzido: Capítulo 1 - *Experiência de Aprendizagem Mediada — Uma Revisão Teórica*. p. 03-50. Tradução: Ana Carolina Corso e Bruno Goulart Machado, 2011.

FEUERSTEIN, Reuven. *Instrumental Enrichment*. Illinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.

FEUERSTEIN, Reuven. Reuven Feuerstein In: OLTMANS, Willem. *Sobre la inteligencia humana*. Madrid, Santillana S.A. del Ediciones, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26^a Ed, São Paulo, Paz e Terra, 2003.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Feuerstein*. 2^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Org. Pierre F. Rouchon. Trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GUEDES, Edson Carvalho. *Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Levinas e Paulo Freire* (Tese de Doutorado em Educação — Universidade Federal da Paraíba, 2007).

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989b.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luis Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.

HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

HUTCHENS, B.C. *Compreender Levinas*. [Tradução de Vera Lucia Mello Joscelyne]. 2. ed. — Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton. *A Crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional*. São Paulo: Letras&Letras, 1996.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. [Tradução de José Pinto Ribeiro]. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Ética e Infinito: diálogo com Philippe Nemo*. (E.I.) (1982). Tradução João Gama, Lisboa – Portugal, Edições 70, 1988.

_____. *Humanismo do outro homem*. [Tradução de Pergentino S. Pivatto — Coord.] Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Entre nós — Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. *Descobrendo a existência com Husserl e Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997a.

_____. *La mort et Le temps*. Paris: L'herne: 1991

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. 2ª ed, Piracicaba: Unimep, 1999.

MACIEL JUNIOR, Edson. *O que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares — O sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo — UFES, Vitória, 2006.

MARQUES, Osório Mario. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí, Ed Unijuí, 1993.

MEIER, Marcos. GARCIA, Sandra. *Mediação da Aprendizagem — Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Editora Grafiven. 3ª ed. Curitiba, 2007.

MENDES, Vitor Hugo. *A educação não conhece verbos regulares: alguns apontamentos sobre questões de ontologia e método*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____; MIRANDA, José Valdinei A. “Educação é educar-se”: questões de hermenêutica e educação. *Revista da UNIFEDE*. Revista de divulgação científica do Centro Universitário de Brusque, Brusque, ano 03, n.03, 107-116, nov. 2005.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. (Tese de Doutorado em Educação) — UFRGS, 2008.

ORTEGA, Ruiz Pedro. *La Educación Moral como Pedagogia de La Alteridad*. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXII, No. 227, enero-abril 2004. Disponível em: [http://www.ateiaamerica.com/doc/edumoral22pdf\(2007\)](http://www.ateiaamerica.com/doc/edumoral22pdf(2007)).

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *A relação ao outro em Husserl e Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *Levinas e a reconstrução da subjetividade*. GLOSSÁRIO in. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. *A filosofia humanista de Emmanuel Lévinas e suas articulações com a educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de campinas/SP [S.N.], 2007.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PIVATTO, Pergentino. *Ética da alteridade*. In: Oliveira, Manfredo A. de (Org) *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PILONETO, Ederson Luiz. *A ética como reconstrução do sentido do humano em Emmanuel Lévinas*. 2010. Artigo disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-etica-como-reconstrucao-do-sentido-do-humano-em-emmanuel-levinas/44220/> Acesso em 05/12/2011.

RUIZ, Castor. *Alteridade, dimensão primeira do sujeito*. Entrevista concedida a http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3330&secao=334. Acesso em 2011.

SANCHEZ, Maria Dolores Pietro. *La Modificabilidad Estructural Cognitiva y El Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein*. Madri: Bruño, 1989.

SASSON, David. *Programa de Enriquecimento Instrumental do Professor Feuerstein (PEI)*. Curitiba: CDCP, 2000.

Apostila do curso de Especialização *Latu Senu* em *Intervenção Cognitiva e Aprendizagem Mediada* do Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion e do Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS. Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5ª ed. São Paulo, 2005.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. *A mediação como princípio educacional — bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: 2ª ed. Editora Senac, São Paulo, 2003.

SOUZA, Ricardo Timm de. *As fontes do Humanismo Latino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo. (Orgs) *Alteridade e Ética: Obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Lévinas*. EDIPUCRS, 1ª Edição, 2008.

SUZIN. Luiz Carlos. *Levinas e a reconstrução da subjetividade*. VERITAS. Porto Alegre: PUCRS, v 37, Nº 147, p. 365-378, setembro de 1992.

O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas. Porto Alegre/Petrópolis, 1984.

TURRA, Neide Catarina. *Exercício profissional e demandas da contemporaneidade*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2007.

VARGAS, Carlos Eduardo de Carvalho. *Elementos de filosofia da educação a partir da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein*. Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano V, N 8 p.145-159, Vitória da Conquista, 2007. <http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender/edicoes/Aprender%20n.%208.pdf> Acesso em 31/01/2012.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

www.cdcp.com.br: Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná. O CDCP é um Centro de Treinamento Autorizado pelo Hadassah wizo-Canadá Research Institute e pelo ICELP — The Internacional Center for the Enhancement of Learning Potential, Jerusalém — Israel. Acesso em 2011.

www.icelp.org: Internacional Center for the Enhancement of Learning Potential, Jerusalem - Israel. Site oficial de Reuven Feuerstein.

IHU ONLINE. *Emmanuel Lévinas, biografia* - Revista do Instituto Humanistas UNISINOS. Ano VIII 14.10.2008
http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2223&secao=277 Acesso em 28/06/2011.

ANEXO 1

E-mail recebido: Terça-feira, 14 de Junho de 2011 15h02min.

Dear Wanderleia thank you for you letter an your interest my basic approach to structural cognitive modifiability is based on the concept of free Will and free choice which is the ultimate condition of beeng held responsible for you choices and your deeds.i n this sense modifiabilityis the proct of a choice you or the society yo choosed to live in vill make the maimonidien concept of human nomena and his perfection [perfectibility]is his cognitive operational way of choosing his ideals see aimonides the book of the confused] 3th chapter as the capacity and the striving of man to reach out to the knowledge of g-d our approach to the human is strongly related to its uniqueness and his beeng the bearer of the image of g-d the rest can be related to chasidut to buber levinas and other. I don't know what is you denomination and to what extent do you have access to the indicated bibliography iwould recommend you a book on biblical origine of the theory o mle it is possible to send you either from the states or from Israel cost about 40 usd if you are interested send us your surface mail. I look forward to hear from you your prof Reuven Feuerstein.

Tradução: Querida Wanderleia, Obrigado por sua carta e seu interesse sobre minha abordagem básica da modificabilidade cognitiva estrutural. Ela está baseada no conceito de livre-arbítrio, livre escolha que é a condição última da pessoa ser responsável por seus feitos e suas escolhas. Neste sentido modificabilidade protege a escolha que você ou a sociedade fez para viver e a decisão de fazer do conceito de fenômeno humano e de sua perfeição a forma cognitiva operacional de escolha de seus ideais. Veja o fenômeno no livro de Confuse capítulo terceiro – como a capacidade e o esforço do homem para chegar ao conhecimento de Deus, abordagem do humano está fortemente relacionada com sua singularidade e seu ser para chegar ao conhecimento de Deus, a nossa abordagem do ser humano está fortemente relacionada com a sua singularidade e ser portador da imagem de Deus. O resto pode ser relacionada a Chassidut, Buber, Levinas e outros. Eu não sei qual sua religião e em que medida você tem acesso a bibliografias, recomendaria um livro sobre a origem bíblica da teoria do homem que é possível enviar ou dos Estados Unidos ou de Israel custo cerca de 40 dólares. Se você estiver interessada envie-nos seu e-mail. Estou ansioso por ouvir você. Prof. Reuven Feuerstein.