

O Lobo Mau Tinha Fome... E Deram-lhe Mingau!

Luciana Ferreira da Silva ¹

Resumo:

Este texto tem por base a análise parcial dos dados de uma pesquisa, ainda em andamento, que está sendo realizada com crianças entre cinco e oito anos de idade que freqüentam uma escola pública e outra privada de Porto Alegre, RS/Brasil. O texto parte da análise das principais teorias morais que são a base da proposta construtivista, apontando algumas insuficiências destas e, após, tece algumas considerações à luz da filosofia levinasiana, para que se possa visionar a possibilidade da educação pensada a partir da ética da alteridade, *Educaiedade*.

Palavras-chave:

Ética. Moral. Alteridade. Construtivismo. Educação Básica.

Abstract:

This text is based on the partial data analysis of some research which is being carried out with two groups of children between five and eight years old who to a public school and to a private school in Porto Alegre, Brazil. The text starts from an analysis of the main moral theories that are the base of the constructivist theory, pointing some limitations. Also, in the light of Levina's philosophy some considerations are made allowing the vision of education starting from alterity, the so-called *Educaiedade*.

Keywords:

Ethics. Moral. Alterity. Basic Education.

Considerações Iniciais

Hoje educar significa defender vidas.

Hugo Assmann

Este texto tem por base a análise parcial dos dados de uma pesquisa, ainda em andamento, intitulada *Ética, afetividade e construção do conhecimento: a formação do sujeito sócio-moral no ambiente construtivista*². A investigação está sendo realizada com crianças entre cinco e oito anos de idade que freqüentam a Educação Infantil e a Educação Fundamental de uma escola pública e outra privada de Porto Alegre, RS.

O diferencial do estudo que se propõe com a pesquisa, além da faixa etária das crianças participantes, é a discussão das interfaces da ética, afetividade e aquisição de conhecimento. Alguns trabalhos científicos (FERNANDEZ, 1991, 2001; LA TAILLE, 2006; LEVINAS, 1974, 1980; PAÍN, 1999; PIAGET, 1932/1992, 1941/1977, 1954; entre outros), se referem à temática; em maioria, não articulam essas três dimensões. E, quando o fazem (LA TAILLE, 2005) ainda utilizam autores da tradição filosófica ocidental.

É exatamente nessa perspectiva que se pretende desenvolver este texto, partindo de reflexões piagetianas sobre construção da moralidade em crianças pequenas, fundamento da maioria das propostas construtivistas, apontando algumas insuficiências nessa teorização, e, após, tecer algumas considerações à luz da filosofia levinasiana, para que se possa compreender a possibilidade da educação pensada a partir da ética da alteridade.

¹ Psicopedagoga clínica. Psicanalista. Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário Feevale. Também pesquisadora pelo Centro Universitário Feevale e pela PUCRS. Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela PUCRS.

² Tese de Doutorado em Educação iniciada em 2004, na PUCRS.

A Possibilidade no/pelo Humano

Segundo Levinas (1974, 1980), ao nascer, o homem não tem como garantia sua humanidade. O homem não nasce humano, mas constitui-se em humanidade. O homem pode tornar-se humano pela/na linguagem. Assim, considerando-se esse pensar, na/pela linguagem o homem também é capaz de se educar e de ser educado por/em uma relação-ética, garantia de uma Educação Construtivista Humanitária, o que neste estudo traduz-se no termo *Educaidade*.

Mas como educar em humanidade, se o homem-educador na/pela "modernidade tardia" ainda se encontra afastado do humano? A pós-modernidade, ou "modernidade tardia", como é referida por Stuart Hall (1999, p. 16), caracteriza-se por uma concepção sociológica, por ser uma estrutura cujo centro de poder é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por "uma pluralidade de centros de poder". Essa sociedade é também marcada pela multiculturalidade e diferença, gerando uma pluralidade de "posições de sujeito". Por outro lado, o autor afirma que os "fluxos culturais" entre as nações e o consumismo global interferem negativamente na identidade do sujeito, criando "identidades partilhadas". Isso posto, questiona-se: como acompanhar e respeitar essa pluralidade se o homem ainda se apega à mesmidade de um sistema totalitário, massificador, não abrindo espaço ao reconhecimento da alteridade? E, ainda, considerando a pluralidade, como pensar uma Ética, se sustentamos esta na moral?

A proposta da ruptura está na ética da alteridade, considerada a partir da filosofia levinasiana. Levinas (1980) coloca a ética como filosofia primeira e constrói o conceito de Rosto, no qual o outro revela seu infinito. O Rosto convoca, interpela, convida. Cada Rosto é anúncio em infinitude, anuncia sua diferença e por essa anúncio se faz sentido no face a face, no olho no olho (alteridade), na possibilidade do eu ver-se no outro. O Rosto interpela, estabelece uma relação não mais superficial, pois fala: "não matarás, não me deixarás morrer de fome" (LEVINAS, 1980).

A ética da alteridade, desse modo, pressupõe um comportamento de imparcialidade, justiça e acolhida do outro absolutamente Outro, o que garantiria a inclusão escolar e social de cada-um e de todos-nós, não mais pensados pelas limitações e/ou deficiências.

Ao considerar educadores e educandos como Rosto, percebe-se o que salienta Pivatto (2001, p. 221):

O outro como rosto não constitui objetivado. É à guisa do infinito que desconcerta o eu de suas certezas. Trata-se da inquietude que o outro desperta no

mesmo. Inquietude não é um estado psicológico, não é constitutiva da subjetividade, atravessa o eu de ponta a ponta, "inspera" e faz transir o eu a tal ponto que vai despertando e se abre à guisa de resposta, de respon-sabilidade para com aquele que o inquieta e, assim, o chama a ser para, isto é, surge como relação.

A relação, assim, é imposta pelo outro. A ética da alteridade é compreendida nessa relação, que é capaz de estabelecer sua essência até mesmo no silêncio, pois até no silêncio o Rosto de outrem anuncia e denuncia, escapa à totalização.

Ciente da profundidade da filosofia levinasiana e das reações - estranheza, perplexidade, encantamento - causada por ela, pretende-se, com este texto, levar o leitor a algumas reflexões, questionamentos e (des)cobertas em possibilidades no que se refere à relação do educar e aprender pensado na/pela ética da alteridade.

O Sujeito-Sócio Moral

Antes de iniciar o aprofundamento teórico sobre o sujeito sócio-moral, faz-se necessária uma breve explanação sobre dois conceitos que, por sua proximidade, muitas vezes são confundidos e até mesmo empregados como sinônimos: ética e moral.

Alguns autores, como no caso de Canto-Sperber (2002), utilizam em seus textos ética e moral³ como sinônimos. Tal sinonímia é compreendida quando considerado que esses autores apresentam como referência que os dois vocábulos advêm de duas culturas antigas diferentes, sendo empregados para se referir a um conjunto de regras de conduta obrigatórias. Assim, os seguidores desse pensamento afirmam que o vocábulo moral é herdado do latim e a palavra ética é proveniente do grego.

Mas, pode-se observar na literatura que a maioria dos filósofos fazem distinção entre os dois vocábulos. Chama-se atenção que essa distinção também será feita neste trabalho, por compreender que o autor que dá sustentação filosófica e os outros teóricos de base deste texto não coadunam com sinonímia entre os vocábulos. Por essa linha de pensamento, sustenta-se que o termo moral seja utilizado para exprimir idéias referentes aos fenômenos sociais e códigos de regras de conduta humana, e que o termo ética trate de reflexões filosóficas e científicas sobre esses fenômenos e condutas.

Esclarecida a proximidade conceitual, inicia-se a reflexão sobre a construção do sujeito moral.

A moral³ reconhecida como o código de regras, condutas e preceitos sociais³ é uma construção de

³ Moral: (substantivo) 1. o mesmo que Ética. 2. O objeto da Ética, a conduta enquanto dirigida ou disciplinada por normas, o conjunto dos *mores*. Neste significado a palavra é usada nas seguintes expressões: "a moral dos primitivos", "a moral contemporânea" etc. Abbagnano N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1970, p.652.

conhecimento. A criança constrói sua moralidade por meio de regras embasadas em princípios e valores que inicialmente não são percebidos por ela. Ou seja, a criança pequena percebe inicialmente a dimensão normativa da regra e não questiona o que a sustenta. Os princípios que sustentam os códigos morais são provenientes da sociedade, da cultura⁴ e até mesmo da ética. Já os valores são oriundos de construções afetivas, "eles são o resultado de um investimento afetivo. Portanto, pertencem ao plano ético, uma vez que é nele que se encontra a energética da vida em geral, e, em particular, da vida moral". (LA TAILLE, 2006, p. 74 - 75). Os princípios assim como os valores precisam ser assimilados pelo sujeito. Logo, conforme elucida La Taille (2006, p. 75), "a dimensão intelectual da ação moral não depende apenas do conhecimento de regras e de princípios, mas também da consciência de quais valores são os nossos, de qual projeto de vida temos ou procuramos ter, (...) de que rumo tomar a expansão de nosso eu". Assim, faz-se mister reafirmar que o conhecimento sobre as regras, os princípios e valores são condições fundamentais para o agir moral.

A teoria piagetiana sustenta que as características psicológicas do adulto são fruto de uma gênese, de um desenvolvimento, e que esse passa por diversos estágios⁵, sendo cada uma deles superação do anterior. As estruturas lógicas e o conhecimento físico começam a ser elaborados desde o nascimento e o que faz a diferença entre o pensamento de uma criança e o de um adulto não é a presença ou ausência de certas capacidades, mas sim o nível de sofisticação de cada uma delas. Assim, o desenvolvimento é fruto de maturação biológica, de várias experiências de vida e do ensino formal.

A harmonização entre esses três fatores maturação - biológica, experiências de vida e conhecimento formal - Piaget (1954) nomeia de *equilíbrio*. Assim, entende-se por *equilíbrio* a capacidade inerente a todo indivíduo de *auto-regulação*, ou seja, *auto-organização*. Reconhece-se nesses princípios piagetianos o fundamento do construtivismo, pois o conhecimento é fruto de construção interna, individual, experimentação, de uma busca psíquica constante de auto-organização, e não de mera cópia de modelos externos. Esse processo de auto-organização dá-se em relação ao meio, da ação do sujeito sobre o meio. Assim, se houver pouca interação, haverá pouca construção, e se houver pouco espaço às atividades estruturantes do sujeito - pegar, mexer, experimentar,

agir,... -, poderão ocorrer não só construções empobrecidas, como até mesmo construções parciais ou seqüeladas.

No que se refere ao desenvolvimento sócio-moral, o autor afirma que o sujeito, ao nascer, passa por uma fase de anomia (falta de moral), estágio pré-moral, e se suas interações com o meio forem favoráveis, ele progredirá para a heteronomia, podendo chegar a constituir-se como sujeito autônomo até a adolescência.

Piaget (1932/1992) chamou de anomia a um primeiro momento do desenvolvimento moral da criança no qual a regra confunde-se com o hábito: há regularidades, mas a criança, não as sente como obrigatórias, ou seja, não há normas propriamente ditas. Não há consciência de obrigação nesse período, porque é somente por volta de um ano e meio a dois anos de idade que ocorre a primeira diferenciação eu-outrem, condição necessária para que as trocas inter-individuais, isto é, as interações sociais propriamente ditas/progridam para heteronomia.

Heteronomia, segundo Piaget (1941/1977, p. 127), em linhas gerais, tem relação como o respeito da criança pela autoridade, pelo grupo ou pela sociedade. O respeito é "...a expressão do valor atribuído aos indivíduos, por oposição às coisas ou aos serviços", sendo valor "uma troca afetiva com o exterior, objeto ou pessoa" (PIAGET, 1954, p. 355).

O respeito unilateral é a primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano. Esse sentimento se constitui nas relações de coação social, cujo protótipo é a relação estabelecida entre a criança e seus cuidadores ou com outros adultos significativos para ela, assim como professores. A obediência tem origem nesse tipo de relação. A criança atribui um valor absoluto às normas, opiniões e aos valores desses adultos; a partir desse reconhecimento, ela os imita e adota essa escala de valores como referência, comportamento que foi facilmente identificado nos sujeitos participantes da pesquisa. Piaget (1932/1992), assim, constatou que a obediência conduz a uma atitude paradoxal: ao mesmo tempo em que o sujeito considera a regra como sagrada e imutável, não consegue pô-las em prática. A esse tipo de conduta heterônoma o autor denominou de "realismo moral", ou seja, a tendência da criança de considerar os deveres como exteriores a ela, de seguir as normas sem questioná-las ou compreendê-las, e, ainda, de julgar a gravidade de uma falta em função do resultado do ato ou do caráter material deste e não em função da intenção do

⁴ Ao considerar cultura como pluralismo cultural, destacado neste texto como marca da modernidade tardia, deve-se atentar para não se aproximar da idéia de *relativismo moral axiológico* que consiste em considerar como igualmente válido todo o sistema de deveres, e, da idéia segundo a qual basta conhecer o outro para respeitá-lo. Afasta-se, também, esta segunda idéia, pois se destaca que conhecer culturas diferentes certamente fornece uma chance de aceitar e respeitar as diferenças, mas não o garante.

⁵ Os estágios de desenvolvimento, segundo a teoria piagetiana, são: sensório-motor (0 - 2 anos de idade); pré-operatório (3 - 6 anos de idade) e operatório, que se divide em operatório concreto (7 - 10 anos de idade) e operatório formal (11 anos de idade em diante).

agente. Assim, pode-se concluir que o realismo moral é produzido pela conjunção do egocentrismo com a coação social.

Salienta-se, portanto, que para o desenvolvimento moral do sujeito a obediência unilateral é absolutamente saudável e, por isto, necessária, mas não suficiente; necessária porque cabe aos adultos oferecer às crianças parâmetros de conduta e valores, mas não suficiente porque os valores iniciais assimilados pela criança devem servir de base, de apoio para sua própria construção de valores e códigos morais, para que ela progrida para a autonomia.

É pela relação de cooperação que Piaget (1932/1992) vê a possibilidade de o sujeito evoluir de uma heteronomia para uma autonomia, pois na cooperação impõem-se normas de reciprocidade. Cientes da teorização piagetiana, as professoras observadas investem em suas práticas docentes em atividades que despertem a cooperação em seus alunos. Com constantes conversas e reflexões, as educadoras fazem com que as crianças percebam que a regra não é sagrada e imutável e, sim, é construção coletiva. Com essas intervenções, as crianças compreendem a diferença entre a regra e a lei e percebem que nem sempre há um princípio de justiça na regra; percebem, também, que a modificação, adaptação da regra não significa necessariamente uma transgressão. Ou seja, pela/na cooperação o sujeito dá-se conta de que é capaz de construir normas e o que é o primeiro passo rumo à construção do pensamento autônomo. Mas seria esse princípio de cooperação suficiente? Pelo princípio da cooperação estar calcado em valores morais, não estaria ele pleno de intencionalidade visando à reversibilidade, o que seria limitador para a ética da alteridade?

O princípio da reciprocidade não é de simples construção para a criança. Ciente disso, Piaget (1941/1977) estabelece a diferença entre reciprocidade espontânea e reciprocidade normativa. A reciprocidade espontânea é compreendida como típica das relações de amizade, através do princípio da simpatia, pois "quanto à simpatia, não reveste, aos olhos da consciência, nada de moral por si mesma: não basta ser sensível para ser bom" (PIAGET, 1932/1992, p. 315). Já a reciprocidade normativa, se estabelece via substituição dos pontos de vista, tomando-se uma obrigação.

Piaget (1954, p. 535) considera, para a sustentação de sua tese, a reciprocidade obrigatória, porque "o respeito mútuo implica a necessidade da não-contradição moral: não se pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de modo a ser desvalorizado por ele". Por esse fundamento pode-se perceber o que o próprio Piaget (1944/1977, p. 199) admite:

A verdade essencial da tese kantiana: uma norma moral adotada por um indivíduo em relação a um outro não pode ser contraditória em relação àquelas que ele aplica a um terceiro, etc, nem em relação àquelas que ele gostaria que se observasse em relação a ele próprio. Tal é mesmo a significação essencial do universal moral: não é necessariamente a regra "geral" [sabe-se, aliás, que em lógica o universal e o geral, de modo algum, coincidem], mas a coerência interna das condutas, a reciprocidade.

Assim, o autor afirma que aquele que não compreende o princípio de não-contradição não é, portanto, capaz de ter um comportamento ético, visto que ele não tem as condições *a priori* para tê-lo. Porém, diferentemente de Kant (1989), Piaget (1954) reconhece que a questão da motivação das ações humanas, entre elas as morais, não pode ser tratada sem uma teoria da afetividade. Assim, o autor afirma que há um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e afetivo, ambos objetos de reorganização ao longo da evolução psicológica do sujeito.

Nota-se que o educador é, sobretudo, o facilitador do desenvolvimento infantil como um todo e, principalmente, do desenvolvimento afetivo e da construção de valores. Esse fato foi evidenciado na fala de uma criança de cinco anos, observada durante a atividade de "Rodinha"⁶ após a "Contação de História" dos Três Porquinhos: *"a gente tem um pouco de bom e um pouco de mau dentro da gente. O lobo e os porquinhos também. O lobo era um pouquinho bonzinho e os porquinhos eram um pouquinho mauzinhos, porque eles até deixaram o lobo cair no caldeirão"*. A narrativa da criança se refere ao fato de que, ao final da história dos Três Porquinhos, o lobo adentra pela chaminé da casa de pedras e cai no caldeirão propositalmente colocado ali pelos porquinhos para ferir, assustar, machucar o lobo, mas, também, com intenção de proteger os moradores. Na seqüência da atividade, sendo até interpelada pela professora, a menina, na concordância de seus colegas, sugere outro final para história: *"Os porquinhos deviam de conversar com o lobo e dar para ele comer torta de maçã. Ele ia ficar sem fome e ia ficar amigo dos porquinhos. Daí todo mundo ia comer torta de maçã, ou mingau, não precisando comer os porquinhos"*. A sugestão da "torta de maçã" atribui-se ao conto da Chapeuzinho Vermelho, que levava em sua cestinha torta de maçã para a vovó. Mas, Chapeuzinho Vermelho também tinha sido devorada por um lobo! Dando-se conta disso, a menina, num rápido raciocínio lógico acrescentada ao final da fala: "mingau". Esse fato se refere à história de Cachinhos de Ouro (ou Cachinhos

⁶ Na atividade de "Rodinha", os alunos sentam em círculo no chão juntamente com sua professora e conversam sobre a história lida ou sobre fatos do cotidiano escolar e familiar.

Dourados), a qual versa sobre uma menina que come o mingau de uma família de ursos, mas, quando descoberta como invasora da casa, é aceita e convidada pela família a compartilhar de outra refeição. Nota-se, assim, que o movimento de raciocínio deu-se ao fato de que, na história que continha a “torta de maçã”, o lobo devorara a vovó e, na opção do “mingau”, todos compartilhavam de uma saborosa e quentinha refeição.

A menina em questão possuía *a priori* conceitos que puderam fazê-la identificar a dualidade das condutas bom/mau versadas em contos de fadas. Percebe-se que a menina entrou em conflito cognitivo (torta de maçã x mingau) quando convidada pela professora a propor outro final à história. O conflito cognitivo demonstrou a interferência de fatores com forte carga emotiva/afetiva (mingau) aproximada do raciocínio lógico (lobo satisfeito não come porquinhos), com a finalidade de concluir positivamente (moralmente⁷) a história. Observou-se, também, que o restante da turma compartilhou de semelhante construção de raciocínio, ou seja, acomodando uma construção de valor. O exemplificado veio corroborar com o fato de que tanto o pensamento quanto as emoções passam por processos de maturação.

Esse princípio é construído graças às trocas que o sujeito estabelece com o meio e, do ponto de vista psicogenético, ele aparece, ao mesmo tempo, no pensamento e na ação: no pensamento torna-se lógico e, na ação, moral. Isso tudo, por volta da adolescência. Sobre o afirmado, La Taille (2006, p. 17) contribui:

Piaget convence ao dizer que, sem operações lógicas, o ideal moral de reciprocidade (típico da autonomia) não seria possível, uma vez que a criança pequena, por falta de pensamento reversível, ainda não concebe operatoriamente a reciprocidade (que permanece parcial e fugaz). Piaget convence também ao lembrar que a moral pressupõe conservação de valores e não apenas investimentos afetivos passageiros (...), ou seja, que a própria afetividade modifica-se na medida em que se modificam as estruturas de pensamento.

Respeitar o outro, assim, consiste, conforme Piaget (1941/1977), em agregar a sua escala de valores um valor próximo ao do outro, mas isso, defende-se aqui, não significa, em absoluto, aderir ao valor do outro e nem tampouco ser capaz de uma relação ética. O autor define essa conduta por substituição recíproca, o que reafirma a autonomia. Nesse caso, não importa o conteúdo de valor agregado, mas o fato de o sujeito ser capaz de construir seu próprio valor.

A superação dos desejos imediatos se dá, na teoria piagetiana, graças à constituição da vontade que oscila entre o prazer e o dever. Quando o dever, momentaneamente, esmorece frente ao prazer, a vontade restabelece a ordem dos valores. Nota-se o forte cunho de racionalidade dessa concepção, pois sustenta Piaget (1954, 1964/1989) que é possível a tendência mais fraca tornar-se a mais forte. Para dar força a sua argumentação, o autor comparou a vontade às operações lógicas, sendo que a vontade pertenceria ao plano afetivo, e a lógica, ao cognitivo.

A capacidade que o sujeito tem de se tornar normativo, a constituição da vontade e a construção de valores possibilitam a formação completa da personalidade. No sentido piagetiano, considera-se que o sujeito possui sua personalidade elaborada a partir do momento em que é capaz de elaborar seu próprio projeto de vida, buscando um ideal. Assim, o eu toma-se personalidade, quando é capaz de renunciar a si mesmo, inserindo o seu ponto de vista entre os outros e se submete às normas de reciprocidade. A personalidade autônoma, segundo Piaget (1933/1977 p. 245), “é o produto mais refinado da socialização”. Pois, é através da personalidade autônoma, que é possível, segundo a proposta piagetiana, construir o princípio de justiça. Mas chama atenção o autor que nem todo o sujeito chega a construir uma personalidade autônoma, do mesmo modo que nem todos atingem o pensamento formal. Nesse sentido, reforça La Taille (2006, p. 99):

se as relações sociais forem essencialmente assimétricas, nas quais mandam uns e outros obedecem, a moral heterônoma prevalece. Em compensação, se as relações forem simétricas, baseadas na reciprocidade e na cooperação, a moral autônoma pode nascer e desabrochar. É por esta razão que Piaget sempre deu muita importância às relações sociais entre as crianças: o fato de elas serem iguais entre si favorece a construção da moral autônoma, enquanto a relação adulto/criança, assimétrica por natureza, faz nascer e fortalecer a moral heterônoma.

O autor salienta duas limitações na teoria piagetiana. A primeira refere-se à limitação do conceito de moral como conjunto de regras e princípios de juízo, ficando em aberto qual valor máximo para a teoria piagetiana, o que estabeleceria o fundamento entre as regras de conduta moral. Um indicativo estaria na virtude da justiça, que Piaget (ano) coloca como a mais racional das noções morais, mas essa virtude seria o resultado das relações autônomas de cooperação, não sendo o princípio, a base, o fundamento da teorização. Já a

⁷ É errado fazer mal para os outros. Todos devem viver felizes e juntos.

segunda limitação seria dada à real possibilidade de conquista da autonomia, isso quer dizer que "a busca da autonomia é uma tarefa demasiadamente árdua para que se possa ter a certeza de sua conquista pelo adolescente". (LATAILLE, 2006, p. 100).

Para dar conta das lacunas da teoria piagetiana, é preciso recorrer ao seu seguidor, Kohlberg (1987), que coloca a virtude da justiça como base de seu pensamento, afirmando que o desenvolvimento do juízo moral é o desenvolvimento da noção de justiça. E, ainda, rompe com a dualidade heteronomia-autonomia propondo os estágios: pré-convencional, convencional e pós-convencional, divididos, cada um deles, em dois subestágios.

O estágio *pré-convencional* é dividido nos subestágios: *orientação para a punição e a obediência e orientação instrumental-relativista*. No estágio pré-convencional, a criança reconhece as regras culturais, de convivência e os rótulos, como: bom/mau, certo/errado, bonito/feio,... Nesse estágio, a criança obedece por perceber as conseqüências de sua ação, através de punição, recompensa, favores e trocas, ou por punições físicas. O subestágio da *orientação para a punição e a obediência* determina nas conseqüências físicas o caráter da ação, sem considerar o sentido ou valor humano dessa conseqüência. Assim, evitar a punição e respeitar incondicionalmente o poder são atos valorizados pelo sujeito. Já o segundo subestágio, *orientação instrumental-relativa*, caracteriza-se por ações que satisfazem instrumentalmente às necessidades próprias e, ocasionalmente, às necessidades dos outros. Esse subestágio visa à reciprocidade direta, como muito bem exemplifica La Taille (2006, p. 101), como num acordo do tipo "você coça minhas costas e eu coço as suas".

Já o estágio *convencional* prevê relações do sujeito com a família e o grupo mais amadurecidas, pois não prevê a reciprocidade direta e nem tampouco conseqüências óbvias. Assim, há um processo de identificação com as pessoas ou grupos, o que mantém a ordem, a lealdade e a manutenção da ordem familiar e social. Esse estágio divide-se em dois subestágios. São eles: *a concordância interpessoal ou orientação para o "bom menino - boa menina"*; surge a noção de estereótipos e o julgamento pela intenção. Agora o sujeito avalia não mais o comportamento, mas a intencionalidade do outro sujeito, por exemplo, "ele tem boa intenção". Nesse subestágio, são reafirmados os padrões de conduta moral, surgindo assim a conduta da maioria como sinônimo de conduta padrão ou "normal". O outro subestágio chama-se *orientação para a manutenção da sociedade*. Nele, há uma preocupação com a manutenção de regras com valor social, assim, o comportamento correto consiste em fazer as suas obrigações reconhecendo e respeitando a autoridade, em manutenção da ordem social (manutenção da ordem pela ordem).

O terceiro e último estágio previsto por Kohlberg (1987) é o *pós-convencional* ou "*moralidade autônoma*",

como também é reconhecido pelo autor. Esse estágio se caracteriza pela busca da construção de valores e princípios morais que tenham sua validade e aplicação independentemente da autoridade dos grupos e das pessoas que os adotam. Seus subestágios são: *orientação para o contrato social*, que se caracteriza pela consciência que o sujeito tem do relativismo de valores e opiniões pessoais, dando ênfase na construção de consensos. As ações corretas são definidas em termos de direito individual, mas com padrões que tenham passado por exame crítico e concordância de toda a sociedade. Assim, "o certo é uma questão de valores e opiniões pessoais" (LA TAILLE, 2006, p. 102). O subestágio *orientação para o princípio ético universal* prevê a construção de uma consciência amparada nos princípios éticos escolhidos pelo sujeito. Kohlberg (1987, p. 17-18) afirma que "esses princípios não são regras morais concretas, como os Dez Mandamentos. Mas são princípios universais de justiça, de reciprocidade e de igualdade de direitos humanos e de respeito da dignidade do ser humano enquanto indivíduo".

Após explanar brevemente a construção do sujeito sócio-moral tendo como base teorias clássicas, ainda se questiona: é possível considerar a ética da alteridade a partir dessas construções teóricas que têm como fundamento a virtude da justiça? Como perceber a possibilidade de humanização em um sujeito que não transcende frente ao Outro por estar preso à "autonomia" e aos "princípios de direitos individuais"? Como pretender a transcendência tendo como base princípios kantianos-objetivadores da "reciprocidade" e do "dever ser"?

O Rosto Fala: "Não me Deixes Morrer de Fome..."

Passam-se os séculos, repensam-se epistemologias, mas os fundamentos filosóficos da educação ainda têm como base a tese kantiana, o que demonstra insuficiência, dada a multiculturalidade, marca dos tempos pós-modernos. Defende-se, assim, o diálogo do construtivismo com os conceitos levinasianos, o que pode tornar possível, assim como suficiente, uma alteridade em discussão.

Na filosofia levinasiana, o Outro proposto a partir de sua alteridade é invisível, metafísico, pois o pensamento não consegue toda sua compreensão. A metafísica, assim, é aquilo que está para além de toda a representação, é o próprio Outro em sua infinitude. Assim, educadores e educandos não cabem mais na dualidade-objetivadora proposta pela educação moral e de valores: bons/maus (como lobo e porquinhos!), inclusivos/não-inclusivos, capazes/incapazes, brancos/negros, aprendentes/não-aprendentes, ricos/miseráveis, alfabetizados/analfabetos... São Rostos que se apresentam e falam, clamam, em suas magnitudes por escaparem a toda e qualquer racionalidade, por estarem além a toda e qualquer representação objetivadora.

Mas não seria toda representação uma construção? O eu seria capaz de se relacionar com o Outro sem antes representá-lo?

Ao aproximar a Educação dos preceitos levinasianos, surge uma alternativa para a Educação Construtivista Humanitária, Educaledade, pois a mesma pretende que o outro se apresente absolutamente Outro. Para tanto, é preciso que a relação-educação seja acolhedora aos Rostos que falam: "tu não me matarás" [como aprendente], "tu não me deixarás morrer de fome" [de conhecimentos], antes mesmo de representá-los.

A resposta à representação-objetivadora se dá na/pela linguagem que não é fala, que não é verbalização, que não é diálogo, linguagem que se apresenta como discurso. Na/pela linguagem o Outro se revela em todas suas dimensões. Na linguagem o Outro nega-se à objetivação, pois fala. Na linguagem o Outro chama o Eu à responsabilização. Desse modo, a intencionalidade diante do outro absolutamente Outro, manifesta-se como respeito e acolhida. Essa relação acontece no face a face, na manifestação do Rosto que promove a justiça e clama ao eu por responsabilidade, responsabilidade ao ensinar e ao aprender. Abre-se espaço ao Eu que refuta a indiferença e o domínio das culturas e saberes dominantes (onde porquinhos são bonzinhos e lobos são mauzinhos!), traduzindo a subjetividade em acolhida de bondade (todos podem comer juntos um apetitoso e quentinho prato de mingau!). A Educação, proposta por essa ótica, permite o desejo metafísico.

Levinas (1980) propõe o Desejo metafísico, desejo transcendente, sem limites e sem intencionalidade. Pois o transcender metafísico se expressa como possibilidade de uma relação com o Outro. Segundo o autor,

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 da satisfação, sem que da parte do corpo seja possível qualquer gesto para diminuir a aspiração, sem que seja possível esboçar qualquer carícia conhecida, nem inventar qualquer nova carícia. 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. É entendida como alteridade de Outro e como a do Altíssimo. (LEVINAS, 1980, p. 22).

A subjetividade, no desejo metafísico, aparece como sujeição, passividade radical, torna-se plena com a relação com o Outro. A relação com o Outro que é sempre assimétrica. O Outro está transcendentemente acima do Eu constituído. O autor afirma que

a metafísica, a relação com a exterioridade, ou seja, com a superioridade, indica, em contrapartida, que a relação entre o finito e o infinito não consiste para o finito, em diluir-se no que faz frente, mas em permanecer no seu ser próprio, em ater-se a ele, em atuar cá em baixo. (LEVINAS, 1980, p. 272).

Pode-se perceber que pelo pensamento levinasiano há uma alternativa de ruptura com a mesmidade na educação, pois o autor parte de uma crítica à Ontologia que reduz o Outro ao Mesmo. Para ele, o Outro é metafísico e, portanto, transcende a relação do Mesmo.

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, 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 a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. (LEVINAS, 1980, p. 26).

A Educação pensada sob esse viés é capaz de consciência ética. A consciência ética, assim, não surge mais como categórico previamente construído, ao contrário, surge em construção, por ser esse o próprio princípio de individuação do sujeito.

No Mingau... Uma Possibilidade para o Lobo!

Afirma-se aqui que a consciência ética surge, ao contrário do pensado por muitos educadores e educadoras, não de um processo dialético, nem como construção ontológica, mas, sim, como revelação em transcendência com a proximidade do Outro. Ou seja, é necessário que discussões em "Rodinha" sobre "lobos e porquinhos bons/maus" tenham espaço no ambiente escolar, assim como é de fundamental importância o reconhecimento da cultura do sujeito: sua bagagem, seus sonhos e suas esperanças; mas, lembra-se que esses atributos não são suficientes para Educaledade.

Para que se possibilite uma educação pela/na ética da alteridade, é preciso que se considere a proximidade, uma categoria fundamental na obra levinasiana. A proximidade é "não-lugar" de inquietude. O Eu apresenta-se ao Outro e o objetiva. Nessa objetivação, Eu é refém do Outro e transforma-se em não-indiferença pelos outros, pois responde até mesmo pela responsabilidade do outro. O Eu é pura

responsabilidade e acolhida. A Ética surge como resposta - "eis-me" - em responsabilidade pelos outros, pela alteridade do Rosto. O Eu do Rosto nada conhece, nada sabe, mas por ele foi atingido, capturado, dele é refém.

O rosto do próximo me significa uma responsabilidade irrecusável, precedendo todo consentimento livre, todo pacto, todo contrato. Ele escapa à representação; ele é a defecção mesma da fenomenalidade. (...) O desvelamento do rosto é nudez - não-forma - abandono de si, envelhecimento, morrer; mas nu que a nudez: pobreza pelas rugas; pele às rugas: traço de si mesmo. (LEVINAS, 1980, p. 141)

A educação pensada por esse princípio afasta-se do conceito de "autonomia", conforme previsto por Piaget (1941/1977). O sujeito não é mais autônomo, pois se torna refém do outro, refém em absoluta responsabilidade. A Educação pensada à luz desses princípios pode possibilitar um Construtivismo Humanitário, Construtivismo capaz de radical alteridade, em passividade e não-intencionalidade.

Para que Educação atinja a alteridade absoluta como acolhida e testemunho é preciso de revelação-afetiva, permeabilidade do Eu ao Outro, pois dessa forma será viável a todos - educadores e educandos, lobo e porquinhos - tornarem-se "ensinante-aprendente"⁸, num plano de intimidade como resposta à exigência de outrem, pois assim, somente assim, será possível pensar ao "lobo mau" uma possibilidade e compartilhar em Educaidade o "mingau", "não precisando comer os porquinhos"⁹

Referências:

- ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem educativa**. Petrópolis: Vozes, 2004. 237 p.
- CANTO-SPERBER, M. **L'Inquietude morale et l'avie humaine**. Paris: PUF, 2002. 206p.
- FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: a análise de modalidades ensinantes em família, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 219p.
- _____. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 261p.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989. 214p.
- KOHLBERG, L. **Essays on moral development**. S. Francisco: Harper & Row, 1987. 334p.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 102p.
- LEVINAS, E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La Haye: Martinus Nijhoff, 1974. 387p.
- _____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980. 287p.
- PAIN, S. **Função da Ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 201p.
- PIAGET, J. **Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique**. In: **Etudes sociologiques**. pp. 100-142. Genève: Droz., 1941/1977.
- _____. **Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant**. **Bulletin de Psychologie**, VII, p. 143-150, 346-361, 522-535, 699 - 701., 1954.
- _____. **Le jugement moral chez l'enfant**. 7.ed. Paris, PUF. 1932/ 1992. 302p.
- PIVATTO, P. S. **Ética da alteridade**. In: **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000. 314p.
- _____. **Pode haver uma educação sem ética? In: Ética: crise e perspectivas**. Porto Alegre: Edipuc, 2004. 264p.
- _____. **Ser moral ou não ser humano**. Veritas. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 353-367, jun, 1999.

⁸ Fernandez (2001) utiliza o termo "ensinanteaprendente" para enfatizar o movimento de aprendizagem em duas vias, pois para psicopedagogia: ao ensinar a pessoa aprende e ao aprender, ensina.

⁹ Utilizando, mais uma vez, a fala da menina participante da pesquisa.