

## **Provérbios de Salomão: conceitos educacionais e mediacionais**

Proverbs of Solomon: educational concepts and mediations

Emerson Santos Amaral\*

Igor da Silva Miguel\*\*

**Resumo:** Este artigo analisa o trabalho de Reuven Feuerstein (nascido em 1921 na Romênia), judeu e psicólogo, e aluno de Jean Piaget (1896-1980). Entre os anos de 1950-1954, o Estado de Israel lhe confiou a tarefa de desenvolver a capacidade cognitiva de crianças e adolescentes sobreviventes da Shoá, que apresentavam um quadro de defasagem intelectual preocupante para o recém criado Estado.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Shoá. Reuven Feuerstein.

**Abstract:** This article discusses the work of Reuven Feuerstein (born in 1921 in Romania), Jew and psychologist, and a pupil of Jean Piaget (1896-1980). Between the years 1950-1954, the State of Israel entrusted the task of developing the cognitive capacity of children and adolescents, survivors of the Shoah best-performing intellectual gap frame for the newly created State concern.

**Keywords:** Pedagogy. Shoah. Reuven Feuerstein.

*A teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada é universal, mas tem significância especial quando diz respeito à cultura do povo judeu.*

Reuven Feuerstein

### **Introdução**

A Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) foi desenvolvida pelo cientista israelense Reuven Feuerstein, em seus longos anos de pesquisa sobre sujeitos que apresentavam, em alguma medida, dificuldades de aprendizagem. Reuven Feuerstein (nascido em 1921 na Romênia), judeu e psicólogo, foi aluno de Jean Piaget (1896-1980) em Genebra. Entre os anos de 1950-1954, o Estado de Israel lhe confiou a tarefa de desenvolver a capacidade cognitiva de crianças e adolescentes sobreviventes da Shoá,<sup>1</sup> que apresentavam um quadro de defasagem intelectual preocupante para o recém criado Estado. Feuerstein descobriu que os testes psicométricos aplicados para avaliar um suposto “grau de inteligência”, não detectavam o potencial de aprendizagem daqueles sujeitos. A conclusão pessoal do cientista, foi que eles sofriam de um tipo específico de distúrbio cognitivo, mais tarde denominado por ele de Síndrome de Privação Cultural. Constatou-se, enfim, que a capacidade de aprender poderia ser desenvolvida por intermédio de intervenções mediadoras e, que a causa da privação cultural era a ausência de mediação. Por mediação, entende-se um tipo específico de interação cultural, que disponibiliza ao sujeito as ferramentas intelectuais e culturais necessárias para a habilidade de aprender a pensar. Sobre as experiências de Feuerstein com indivíduos que sofriam de “Privação Cultural”, que será analisado adiante, Gomes observa:

O grupo com dificuldades era privado culturalmente em sua própria cultura, as crianças não haviam aprendido a criar estratégias, a perceber de forma lógica, a contextualizar, a memorizar adequadamente, etc., de modo que não tiveram suas funções cognitivas ativadas, de maneira ampla, para se adaptar às diversas necessidades da vida. Não tiveram essa oportunidade porque não

foram impulsionadas pelos representantes de sua própria cultura. Faltava-lhes uma interação própria, um processo de mediação (2002, p. 72-73).

Para Feuerstein (1991), o ser humano pensa a partir dos critérios lógicos de sua dimensão cultural. Isso significa que sua leitura de mundo tem, por interface, os instrumentos decodificadores recebidos por mediação ou por transmissão cultural. A idéia de Aprendizagem Mediada se desenvolveu sob influência dos pressupostos sócio-interacionistas de Vygotsky (1991), que percebeu que o desenvolvimento cognitivo do sujeito era determinado por sua interação com a cultura e, à medida que ele ampliava seu repertório simbólico, potencializava sua capacidade de pensar. Por isso, o bom funcionamento das operações mentais básicas da inteligência como: análise, comparação, síntese, classificação, seriação, diferenciação e codificação-decodificação; dependem profundamente dos critérios ou ferramentas psicológicas (VYGOTSKY, 1991) desenvolvidas em uma cultura específica.

Essa introdução à forma de pensar de uma dada cultura, opera-se por meio da aprendizagem mediada, ou da interação do aprendiz com um sujeito iniciado (o mediador) nos referidos elementos culturais. Um bom exemplo dessa questão seria quando um pai explica à sua filha, que o desenho na porta de um banheiro é de uma “menina com uma saia”, e que isso significa, que aquele lugar é restrito a pessoas do sexo feminino. O que o mediador (o pai) faz, nessa ocasião, além de explicar o símbolo em si, é introduzir o mediado (a filha) ao mundo simbólico, demonstrando que há uma função comunicativa em padrões, e que a diferença entre os padrões, determina a especificidade do que está sendo transmitido.

Para Vygotsky (1991, p. 64), esse desenvolvimento do aprendiz (mediado), se dava primeiro em dimensão interpsicológica (mediação interpessoal) e finalmente em dimensão intrapsicológica (mediação autônoma), assim para ele:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Dessa forma, Feuerstein rompe o paradigma construtivista que postula aprendizagem como: produto da relação do homem (respeitando sua maturação biológica) com os estímulos da realidade. Sua abordagem centra-se na presença de um mediador humano, que introduz valores e códigos culturais fundamentais para o desenvolvimento intelectual e autônomo do aprendiz. Ele define enfim, que a Aprendizagem Mediada é:

Uma interação marcada por uma necessidade cultural, de que cada geração dê forma à estrutura de comportamento das gerações sucessivas, transmitindo a eles as dimensões passadas, presentes e futuras de sua própria cultura (FEUERSTEIN, 1980, p. 73, tradução nossa).<sup>2</sup>

Paralelo ao trabalho de Reuven Feuerstein, seu irmão Shmuel Feuerstein, da Universidade de Bar Ilan, Israel, desenvolve pesquisas interdisciplinares nas quais procura um ponto de contato entre a mediação-educacional e o judaísmo. Segundo ele, a mediação:

[...] opera no domínio do cognitivo, com algum alcance nas áreas da emoção e motivação. Pouco tem sido dito ou feito com respeito à educação de valores. O judaísmo enfoca fortemente o processo de transmissão de valores e conduta. Estes processos ligam a vida cognitiva e emocional do indivíduo a um vasto campo de atividades humanas. (FEUERSTEIN, 2002b, p. 2.)

O autor menciona em sua obra *Biblical and Talmudic Antecedents of Mediated Learning Experience Theory* (FEUERSTEIN, 2002b), que esse elemento educacional e mediador do judaísmo, também pode ser percebido em fontes clássicas, como a própria Bíblia Hebraica. O objetivo deste artigo é refletir sobre o conceito de transmissão, mediação e privação cultural de Reuven Feuerstein, para enfim, vislumbrar a presença da aprendizagem mediada em algumas expressões hebraicas de cunho educacional, adotadas pelo Rei Salomão na doxologia de sua principal obra, *Os Provérbios*.

## 1 O fundamento da transmissão cultural no judaísmo

Produto de sua longa trajetória histórica e memória cultural, o judaísmo caracteriza-se por rica tradição religiosa. Os mediadores culturais da tradição judaica (rabinos, escribas e sacerdotes) legavam intencionalmente à geração posterior a ética, os valores e os códigos culturais; que compõem o *Weltanschauung*<sup>3</sup> do judeu (seja religioso ou não). Essa tradição mediadora tem suas raízes na Torá, que diz: “E estarão estas palavras que eu te ordeno hoje, no teu coração, e as inculcarás a teus filhos, e delas falarás sentado em tua casa e andando pelo teu caminho, ao deitar-te e ao levantar-te...” (Dt 6:6-7).<sup>4</sup> As palavras que devem ser “inculcadas”, não são outras senão as da própria Torá, também conhecida como Lei de Moisés, apesar do termo Torá não ter conotação legal em si.

Etimologicamente, Torá tem sua raiz no termo hebraico *yará* que significa basicamente: “atirar, disparar, lançar.” (BEREZIN, 2003, p. 280.) O sentido geral é de “atingir ou encaminhar para um alvo”, daí deriva-se o significado específico do termo Torá como: instrução ou ensino. Subjetivamente, ensinar ou instruir, seria encaminhar alguém para um objetivo, esta é a função básica da Torá, da Instrução. Cumpre ainda assinalar, que a palavra “inculcarás”, *veshinantâm*, remete a raiz hebraica *shaná*, que possui variados significados como: “repetir, reiterar; estudar, aprender; ensinar, instruir, transformar-se, modificar-se, diferir.” (BEREZIN, 2003, p. 643.) Termos que refletem um significado amplo, transcendendo inclusive a idéia de simples “mnemotécnica”. O sentido geral é de uma ação educativa “transformadora” e “modificadora”; expressões comumente usadas nas teorias educacionais modernas.

A partir dessas informações, percebe-se que a instrução, Torá, deveria ser estudada, interpretada, aplicada e vivenciada. A idéia não seria produzir uma cultura restrita à dimensão “doutrinária”, mas estendê-la a um tipo de *práxis* pedagógica. Por isso, o judaísmo é mais “ortoprático” que ortodoxo. No processo de ensinar, instruir e conduzir; o que se pretende é preservar a memória responsável pelos elos “trans-geracionais”, tendo em vista a conservação do código cultural. Como afirma Abraham Cohen (1975, p. 172, tradução nossa):

A principal responsabilidade que repousa sobre os pais era treinar seus filhos para uma vida como membros da Comunidade de Israel. O ideal a ser alcançado era forjá-los em ligações seguras na cadeia da continuidade, para que a herança religiosa se mantivesse intacta para

a geração seguinte. O requisito indispensável para tal consumação era introduzir neles o conhecimento da Torá.<sup>5</sup>

A idéia geral, ao analisar a “educação judaica” interpretada pela tradição talmúdica, é que inicialmente recai sobre a família e depois sobre os mestres, a responsabilidade da transmissão cultural. É a *Torá* o instrumento (requisito) indispensável para forjar, na nova geração, o senso de continuidade e de pertencimento. O mandamento de Deuteronômio de ensinar e falar as palavras da Torá, é a mola propulsora da tradição educativa judaica. A idéia básica é impregnar o ambiente, o cotidiano e as práticas sociais com estímulos conceituais, tendo em vista a preservação da memória cultural. Vale mencionar ainda, que o conceito de transmissão cultural aqui adotado, tem a conotação dada por Shmuel Feuerstein de que:

Cultural transmission itself is a universal, ageless phenomenon. All cultures, religions, and social systems aspire towards practical and ideological continuity. It is often assumed that inter-generational continuity occurs automatically by mere enactment of basic normative cultural behavior or by performing religious rituals. A central argument [...] is that deliberate mediations necessary to Foster cultural transmission [...] (2002b, p. 23).

Transmissão cultural é um sistema social sustentado pela aspiração humana de preservação. O homem, como ser histórico, imprime marcas no tempo e no espaço de sua permanência como espécie. Assim, transmite às gerações posteriores, as experiências e os códigos de identificação e sobrevivência de seu grupo. As raízes da transmissão cultural do judaísmo, podem ser percebidas também, na máxima rabínica do tratado ético chamado *Pirkê Avôt*, o qual afirma: “Moisés recebeu a Torá do Sinai, transmitiu-a a Josué, Josué aos anciãos, os anciãos aos Profetas e os Profetas a transmitiram aos homens da Grande Assembléia” (*Pirkê Avôt*, Capítulo 1, *Mishná* 1).<sup>6</sup>

Se o verbo “transmitir” usado nessa *mishná* vem da raiz hebraica *masár*, que tem o sentido de “entregar, transmitir, dar; delatar; informar, declarar” (BEREZIN, 2003, p. 381) e que a transmissão cultural, ou a introdução mediada de um sujeito às ferramentas culturais ou psicológicas (VYGOTSKY 1991) de uma dada cultura, é fundamental para a potencialização de sua capacidade de aprendizagem. Infere-se que, o quê se transmite não é apenas “informação”, mas instrumentos para que a geração posterior pense ou interprete o mundo de forma apropriada. Mas, como essas “ferramentas” ou “instrumentos” são compartilhados? Ainda em *Pirkê Avôt*, o que se percebe é que a Torá foi “recebida” e “transmitida” por mediadores (Moisés, Josué, os anciãos e os homens da Grande Assembléia), ou seja, indivíduos vividos que legaram à geração posterior as experiências de seu tempo.

## 2 O mediador e a mediação

Para Reuven Feuerstein mediação é:

[...] a qualidade de interação entre o organismo e o meio – produz-se pela interposição de um ser humano iniciado e intencionado, que medeia o mundo e o organismo, criando no indivíduo a propensão ou tendência à mudança pela interação direta com os estímulos. A EAM<sup>7</sup> é a única que produz a flexibilidade, a autoplaticidade na existência humana e, em última instância oferece-lhe a opção de modificabilidade [...] (citado por GOMES, 2002, p. 80).

O que Feuerstein procura demonstrar, é que existe interação intencional e consciente, entre um sujeito que aprende (mediado) e um sujeito que media (mediador). O mediador é responsável por provocar condições cognitivas no aprendiz, flexibilizando-o intelectualmente para que ele aprenda a se modificar. No caso dos judeus, que vivem sob permanente ameaça da diáspora, a flexibilidade e a abertura para um diálogo com o mundo, sem pôr em risco a identidade e a memória, sempre foi uma questão de sobrevivência cultural. O conceito de mediação, nesse caso, é uma ruptura com a idéia de aprendizagem construtivista. Piaget (1987) definia a aprendizagem como produto de uma relação dialética entre o sujeito e os estímulos da realidade. Para Feuerstein, a presença de um mediador humano, que se interponha entre o estímulo e o aprendiz, é fundamental em uma situação real. Isto se deve ao fato de que sua teoria tem raízes profundas na antropologia cultural, que determina o humano (não-animal) exatamente por sua capacidade de elaborar códigos culturais. A realidade *per se* não transmite nada. Porém, é possível interpretá-la e decodificá-la a partir de um repertório de significados, sentidos e conceitos. Este ato interpretativo é uma das características básicas do humano. Por esse motivo, o processo que envolve a interação entre mediador e mediado, possibilita o que Feuerstein evoca como “Experiência da Aprendizagem Mediada”.

### 3 Critérios para aprendizagem mediada

Reuven Feuerstein (2002a) introduz o conceito de Parâmetros Universais da Mediação, que são as orientações básicas de uma interação humana qualitativamente mediadora. Após vários anos de pesquisa sobre mediação e aprendizagem, o cientista israelense chegou à conclusão de que existem ao menos 3 critérios de uma aprendizagem mediada: intencionalidade-reciprocidade, transcendência e mediação de significado. Quando o mediador age com motivação ou intenção de modificar seu aprendiz, diz-se que ele opera com intencionalidade. Em outras palavras, quando o mediador apresenta uma tarefa, uma informação nova, articula elementos culturais, desperta a curiosidade de seu aprendiz em favor de um novo conceito, conduz seu mediado a pensar a realidade, ou quando o conscientiza dos fenômenos que o envolve; diz-se que o mediador operou com uma intenção. O que ele deseja, enfim, é tornar seu aprendiz aberto à mudança, tornando-o mais modificável cognitivamente.

Indissociavelmente a esse primeiro parâmetro, está a reciprocidade. Ela é a ativação da consciência do aprendiz ao fato de que ele está envolvido em um processo em que há intencionalidade. Além desse despertamento, o aprendiz responde (*feedback*) a essa intenção. Isso se sintetiza nas palavras de Paulo Freire (1977),<sup>8</sup> no que ele chama de ação dialógica. O diálogo é uma permuta de consciência, que acontece quando: o educando responde aos estímulos do mediador, demonstra que capturou o processo e se conduz ou se deixa levar pelo processo de aprendizagem. A reciprocidade evidencia-se nas perguntas do aprendiz, nas provocações, quando discorda ou duvida, ou mesmo quando ele demonstra, com sua linguagem verbal ou corporal, que está aprendendo.

Por transcendência, compreende-se uma qualidade de interação intersubjetiva que ultrapasse o imediatismo espaço-temporal. Ou seja, o mediador retoma uma experiência do aprendiz e os princípios dela aprendidos, e aplica-os a outras possíveis circunstâncias (em outro tempo ou espaço), em que eles também possam operar. Por exemplo, quando um aluno descobre como comparar objetos e agrupá-los segundo critérios específicos (cor, forma e volume), aprende algo que vai além da tarefa dada em si, ele se apropria de leis e princípios que podem ser aplicados nas mais diversas situações da vida, que também exijam critérios de comparação, ou seja, uma atividade que transcende o imediatismo, o aqui-e-agora.

Finalmente, por mediação de significado, entende-se aquele elemento emocional e afetivo que envolve perguntas como: Com quê propósito? Com quê objetivo este fenômeno está aí? Qual a finalidade disto? Há mediação de significado quando algo ou alguma informação, deixa de ser simples conteúdo discursivo e é apropriado pelo sujeito, que lhe dá sentido e significado. Os conceitos adquiridos nesse processo tornam-se ferramentas ou peças na complexa estrutura dos esquemas mentais, transformando enfim, a relação daquele sujeito com a realidade. De certa forma, a mediação cultural, também é uma interação humanizadora, ela preserva a identidade e o senso de pertencimento a um grupo. Move-se pela lógica, mas também, pela afetividade. Porém, a ausência dela, pode ter fins desastrosos. A ausência de elementos culturais, responsáveis pela interação do aprendiz com o mundo, é nomeada por Feuerstein como, síndrome de privação cultural.

#### **4 Síndrome de privação cultural**

Segundo Gomes, a síndrome de privação cultural é definida por Feuerstein como:

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 retardo ou um impedimento do desenvolvimento. Mintsker [...] demonstra que tanto os fatores internos (endógenos), como a presença de síndromes, de lesões cerebrais, quanto os fatores externos (exógenos), como o êxodo rural não-planejado, a perda da identidade de determinado grupo social, podem provocar a privação cultural, já que em ambos os casos há uma visível redução ou falta de interações mediadas significativas. [...] Em suma, a falta de um mediador (ser humano), ou mediadores intencionados, que se interponha entre o organismo e o mundo e que filtre, organize e selecione os significados culturais, possibilitando ao indivíduo transcender os estímulos e as experiências de vida, provoca uma síndrome denominada por Feuerstein de síndrome de privação cultural. (GOMES, 2002, p. 69.)

A idéia básica é que, a ausência de um mediador que se interponha entre o organismo e os estímulos recebidos, ocasionará um tipo de síndrome, que impedirá esse sujeito (organismo) de assumir uma postura criteriosa ante a realidade. Ou seja, ele não terá instrumentos cognitivos, ou critério, para analisar, classificar, selecionar e articular as informações (ou estímulos) que recebe. Esses dados estarão disformes e sem significado algum, não passando de estímulos sensitivos; como observou Feuerstein quando trabalhou com jovens etíopes, judeus marroquinos e crianças sobreviventes da *Shoá*. Todos eles, haviam sofrido algum tipo de violência ou privação, que os impedia de interagir com os fenômenos ou códigos culturais com que se deparavam.

#### **5 *Sêfer mishelê*, livro de provérbios**

Em diversos momentos, percebe-se, na Bíblia Hebraica, a ênfase na necessidade de se preservar o conhecimento da Torá do Eterno. Cânticos (salmos) são dedicados a isso e biografias mencionam a queda e a ascensão de reis por causa da fidelidade ou transgressão aos *mistvôt*, mandamentos. Ou seja, o que não falta é material para evidenciar as raízes da transmissão cultural judaica. Porém, certamente os *Provérbios* de Salomão, ou simplesmente provérbios, está entre os livros que mais abordam conselhos comportamentais, o que implica em um tipo de mediação ético-cultural. Segundo a tradição bíblica, Salomão ou *Sh'lomo*, destacou-se entre os

“filhos de Israel” como o Rei mais sábio de toda história judaica, por promessa divina, como preservado no segundo livro de crônicas:

sabedoria e conhecimento te são dados; e também te darei riquezas, bens e honra como nenhum rei antes de ti teve, nem haverá depois de ti rei que tenha coisas semelhantes (2Cr 1:11).<sup>9</sup>

Sem mencionar os debates críticos sobre a autoria, Salomão ainda é tradicionalmente aceito como sendo o escritor de provérbios. Sem dúvida, a associação do rei sábio com textos éticos já consagrados pelos séculos de tradição hermenêutica é quase inevitável. O conteúdo de provérbios é amplo, abrange desde assuntos puramente intelectuais, até questões objetivas que envolvem o comportamento do sábio, *chacham*, na rotina diária. Sintetiza Scott (1997) que o livro de provérbios desenvolve-se desde:

purely intellectual observations about natural phenomena, to "secular" comments on how men behave and life's occurrences, to a final positive association of right conduct with true wisdom and religious faith.

## 6 Conceitos educacionais (mediacionais) nos provérbios do rei

Serão analisados, a partir desse momento, alguns textos de provérbios, tendo em vista evidenciar os critérios supra introduzidos como: a aprendizagem mediada e a transmissão cultural. Que, como foi demonstrado, são os responsáveis por introduzir uma visão de mundo intersubjetiva e um comportamento objetivo. Em Pv 1:1-8, em hebraico transliterado:

*Mishlei sh'lomá vem-David Mélech Israel. Ladaat chôchmá umusar lehavin imrei viná. Lakachát musar haskel tsédek umishpát umeysarim. Latêt liftaim armá l'naar daat umzmá. Ysmá chacham veyosef lekách venavôn tachbulôt yqné. Lehavin mashál umlitsá divrei chochammim vechidotam. Yra't YHVH reshít daat chochmá umusár evilim bazú. Sh'má bnei musar avícha veal-titsh torát imécha.*

Em português:

Eis os provérbios de Salomão [Shelomo] ben [filho de] David, o rei de Israel, (que transmitem) palavras de sabedoria e (regras de) disciplina e as tornam compreensíveis; para que seja aceita a disciplina que provém de sabedoria, retidão, justiça e imparcialidade; para que o ingênuo adquira prudência e o jovem, conhecimento e discricção; para que o sábio possa ouvir e ampliar seus conhecimentos e, os que já os têm, receber conselhos sábios; para perceber o sentido das alegorias e dos simbolismos, e decifrar os enigmas dos sábios. O temor do Eterno é a base de todo conhecimento; os tolos (porém) desprezam tanto a sabedoria quanto a disciplina. Atenta, meu filho, à disciplina que te transmite teu pai, e não desprezes os ensinamentos de tua mãe (BÍBLIA, 2006, p. 681).

Há pelo menos três critérios básicos para se determinar um processo de aprendizagem mediada: intencionalidade-reciprocidade, transcendência e mediação de significado. Esses elementos estarão presentes em alguns dos provérbios de Salomão? Há intenção educativa

nestes provérbios? De início, evidencia-se a intencionalidade educacional do autor. Observa-se isso pela presença da preposição hebraica, representada pela letra *lâmed*,<sup>10</sup> inferindo propósito, destino, objetivo e intenção. Ela está associada à palavra *daát*, cuja raiz é *yadá*; um verbo com o sentido de “conhecer”, ou mais profundamente, “desvendar” ou “desnudar”; por isso, esporadicamente, a palavra ocorre associada à intimidade sexual, como em Gn 4:1, quando Adão “conheceu” a Eva. Assim, a intenção do autor é permitir ou conduzir (na voz ativa, *qal*) seus ouvintes à sabedoria, *chôchmá*.

A sabedoria é tema central em *Provérbios*, nenhum outro livro da Bíblia possui tantas vezes a presença dessa palavra. Dos seus 915 versos, 41 tem ao menos uma ocorrência do substantivo. Diferentemente do pensamento platônico, que faz uso termo *sofia*<sup>11</sup> com conotação doutrinária ou à dimensão das idéias (do pensamento *per si*), *chôchmá* tem conotação prática, sendo diversas vezes associada a alguma habilidade técnica específica<sup>12</sup> ou à experiência.

No pensamento hebraico, a sabedoria está profundamente vinculada a um tipo de *práxis* comportamental, e não somente ao acúmulo de informações. Ser sábio é se comportar habilmente e ter uma ética condizente com a vida. Os conceitos aprendidos precisam transcender as idéias em si e alcançar a realidade, como foi dito pelo *Rabi Hanina Ben Dossá*,<sup>13</sup> no Capítulo 3, *Mishná* 12 de *Pirkê Avôt*: “[...] aqueles cujas boas obras excedem a sua ciência, mantêm a sua ciência; mas se a sua ciência é superior às suas virtudes, aquela não se manterá.”<sup>14</sup> A sabedoria seria um tipo de terceiro excluído, que supera o dualismo teoria-prática. Para a tradição hebraica, a sabedoria de uma pessoa é determinada por sua eficiência comportamental e por sua habilidade em lidar de forma prática com as demandas da realidade. *Provérbios* também se destina a tornar conhecida a “disciplina”, em hebraico *musar*. Palavra essa, derivada de *yasar*, que, incluindo suas variáveis, ocorre 9 vezes na Torá e 35 vezes nos *Provérbios de Salomão*. Na maioria das ocorrências bíblicas, o vocábulo ocorre com o sentido de “punição”, “correção física” ou “castigo”. Porém, nesse texto, incorpora-se, também, à idéia de “regras de disciplina” ou “princípios éticos”. O mesmo sentido preserva-se no Salmo 16, verso 7, que usa a rima *ysruni chíliotái* traduzida como: “meus rins me disciplinam”. Na poética hebraica, a palavra “rins” é usada metaforicamente para se referir àquela dimensão subjetiva e intrapsicológica do homem. Por isso, o que o salmista pode ter dito, é que seu comportamento era regulado (disciplinado), por sua subjetividade ou pelos tabus impostos por sua consciência e reflexão.

Nesse ponto, a disciplina tem uma função educacional, pode ser denominada mediação de regulação e controle do comportamento (FEUERSTEIN, 2002b), que seria a autor-regulação do sujeito ante a inibição e a iniciativa. A inibição, seria o tabu, o limite que impede que o sujeito se comporte de forma inadequada à sua estrutura ética. No outro extremo está a iniciativa, um tipo de provocação externa (de outros sujeitos ou outros estímulos), que conduzem o sujeito a algum comportamento que ele entende ser psicologicamente ou socialmente relevante. A regulação e controle do comportamento é exatamente a capacidade ulterior e flexível, que circula dialeticamente entre a auto-restrição e a auto-iniciativa. O resultado é o encaminhamento do indivíduo à reflexão que:

[...] it provides the necessary feedback for decision-making base on the appropriateness of certain behaviors, their timing, pace and suitability. Mediation of regulation of behavior creates the cognitive prerequisites to enhance the individual's ability to adopt a reasoned mode of behaving. Self-control becomes possible through the use of cognitive components related to the specific activity rather than the result of an over-generalized taboo or an inhibition generated by a historical experience (FEURESTEIN, 2002a, p. 77-78).

Sinteticamente, a idéia de disciplina como auto-regulação, está no uso de *yasar* com em 1 Cr 15:22. Esse texto se refere ao regente de cânticos da Casa de David, chamado *Chenaniáhu*, Quenaias. Segundo o narrado, ele era o responsável por “dirigir”, *yasor*, os cânticos, a idéia é de “organizar”, “conduzir” ou “reger”. Essas variações, levantam a hipótese de que nas Escrituras Hebraicas há um conceito amplo de “disciplina”, compreendida dentro do modelo de mediação, como um comportamento auto-regulado. A palavra disciplina no pensamento hebraico conduz o intérprete inevitavelmente à idéia de “equilíbrio”.

O texto prossegue: *lehavin imrei viná*. A sentença começa com *lehavin*, que por ser um verbo com função causativa, *hifil*, pode ser traduzido pelas seguintes formas: “para entender” ou “para provocar o entendimento”. Derivado de *biná*, transforma o verso em um poema, para não dizer uma música, “rimando” visualmente com *viná*, que ocorre no final do verso. Vale destacar, ainda, que *biná* deriva de uma raiz primitiva, a conhecida preposição *bein*; que geralmente ocorre em forma de um “b”, *bêt*, que, em português, equivale a preposição “em”. *Bein*, sintaticamente, tem função locativa, traduzida muitas vezes como: “entre”, “no meio de”, “inter”, “intra”. Sendo assim, qual é a relação entre *biná*, entendimento, e sua raiz primitiva *bein*? *Biná*, entendimento, em sentido amplo, pode ser definido como um tipo de discernimento, ou seja, uma atitude relacional e comparativa essencialmente classificatória. Um tipo de clareza perceptiva, que separa dados relevantes e irrelevantes. Seu correspondente árabe é a palavra *bâna*, parente semita de *biná*, compreendida com o sentido de “clarear”, o que possibilita inferir que, “entendimento” no pensamento hebraico-semita, também significa clareza intelectual. Tal conceito hebraico se enquadraria perfeitamente ao que, segundo GOMES (2002), Feuerstein chamaria de “percepção clara e precisa”; uma função cognitiva que é:

[...] a responsável pela absorção dos detalhes característicos dos objetos. Os estímulos neles existentes devem ser distinguidos em seus detalhes fundamentais, sejam seus contornos em três dimensões, suas formas específicas, seu tamanho, seu brilho, suas cores, enfim, suas propriedades, seus atributos, suas qualidades específicas. [...] sua necessidade torna-se vital especialmente nas atividades que requerem precisão e análise apurada. Imaginemos, para finalizar, um degustador de vinho – ele deve perceber os detalhes com precisão para analisar com profundidade os elementos da bebida e verificar sua qualidade (p. 114).

Outra expressão interessante é *mashal*, variável de *mishol* que significa inicialmente “comparar” ou “se tornar como”. Dessa palavra derivou-se a expressão “provérbios”, que também pode ser traduzida como parábola. Ao menos, é como ocorre na Septuaginta (LXX). É importante mencionar que o conceito de parábola, nesse caso, remete a idéia da parábola côncava da matemática, que indica um movimento que parte do particular, nas abscissas, varia em altura até seu ponto universal (ponto máximo nas ordenadas) e retorna a outro ponto particular, novamente nas abscissas. Esse movimento gráfico serve para ilustrar o princípio pedagógico-cognitivo que uma parábola ou provérbio pode provocar em seu interlocutor. Quando um mediador se apropria de uma experiência particular de seu aprendiz e aplica os princípios dessa experiência a outras situações que exijam esses mesmos princípios, ou regras, ocorre a transcendência. Essa é a funcionalidade didática de provérbios, conduzir o discípulo para além da lição dada.

O outro sentido de *mashal*, “tornar-se outro”, remete ao conceito de descentralização que:

[...] caracteriza-se como a capacidade da mente para considerar a presença do outro e a expressão de diversos pontos de vistas sobre um mesmo evento: ser sujeito e “ser o outro” em uma relação de reversibilidade contínua. Seu contrário a comunicação egocêntrica, marca uma dificuldade ou incapacidade em considerar diversos pontos de vista sobre qualquer situação (GOMES, 2002, p. 129).

A descentralização é um exercício psicológico e cognitivo presente em diversas manifestações culturais judaicas como: as *agadot*, os contos *hassídicos* e as cantigas judaicas. A parábola estimula o processo semiótico-virtual e o deslocamento arquétipo, freqüentemente presente em culturas monoteístas desprovidas de representações iconográficas, como o judaísmo.

### Considerações finais

*Provérbios* de Salomão está permeado de terminologias educativas, o que evidencia as profundas raízes da educação hebraica. Educar em sentido hebraico, seria preparar para a vida, conduzir o sujeito às ferramentas necessárias para que ele interaja com o mundo, e elabore uma ética em sua autonomia. Virtudes que o protejam e que lhe dêem condições de responder de forma eficiente às demandas de sua existência. É possível concluir, assim, que por suas características, seu riquíssimo repertório lingüístico, esse livro bíblico congira-se como um excelente instrumento de mediação cultural e de transmissão de valores éticos. Ele conduz o leitor a silogismos e trocadilhos de uma fertilidade intelectual formidável para conduzir educandos à sabedoria.

Reuven Feuerstein e sua equipe de pesquisadores, vêm desenvolvendo investigações importantes para a educação, e ele tem sido reconhecido como um dos maiores educadores da modernidade. Porém, o que realmente o conduziu a produzir tais saberes, tem raízes mais profundas que estão além de sua formação científica. Sem dúvida, a Bíblia Hebraica e a tradição cultural do judaísmo foram os grandes responsáveis pela sensibilidade educacional e teórica de Reuven Feuerstein, como ele mesmo faz questão de evidenciar em suas obras e nas obras publicadas por seu instituto em Israel que o foco particular no Judaísmo pode servir como um exemplo de uma das formas nas quais a *experiência da aprendizagem mediada* serve para preservar e transmitir cultura. Isto pode assim, ajudar a mostrar o caminho para o estudo de princípios similares em diversas culturas e experiências humanas. (FEUERSTEIN, 2002b, p. 13.)

-----

\* **Emerson Santos Amaral** é aluno do Curso de Letras da Faculdade de Letras da UFMG.

\*\* **Igor da Silva Miguel** é aluno do Curso de Educação da UEMG e pesquisador do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), desenvolvido por Reuven Feuerstein ICELP/Jerusalém/Israel.

### Notas

1 Shoá: “Palavra hebraica que connota um cataclismo destrutivo. Fue utilizada por primera vez para designar el exterminio de los judíos europeos em um folheto publicado em Jerusalén em 1940 por el Comitê Unido de Ayuda a los Judíos em Polonia.” (ROBERT, 2002, p. 449.)

2 *An interaction marked by a culturally determined need for each generation to shape the structure of behavior of successive generation to shape the structure of behavior of successive generations by transmitting to them the past, the present and the future dimensions of their culture.*

3 Expressão usada por Imanuel Kant para se referir à visão de mundo ou cosmovisão.

4 BÍBLIA, 2006.

5 *The principal responsibility that rested upon parents was train their children for their life as members of the Community of Israel. The ideal aimed at was to forge them into secure links in the chain of continuity so that the religious heritage which had unimpaired to the generation which would follow. The indispensable requisite for such a consummation was the instilling into them of a knowledge of Torah.*

6 FRIDLIN, 1997.

7 Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM).

8 Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, desenvolve uma reflexão filosófica sobre o diálogo como agenciador de uma pedagogia sem opressores. Essa abordagem deve-se a *Martin Buber*, em sua epistemologia do diálogo desenvolvida em suas obras clássicas como *The Knowledge of Man* (1965) e *I and Thou* (1937).

9 Utilizamos para as citações da Bíblia, salvo indicação ao contrário, BÍBLIA, 2006.

10 Em hebraico, na maioria dos casos, as preposições são aglutinadas, ou seja, estão ligadas graficamente às palavras que as sucedem. A letra *lâmed* (indicada) tem a função da preposição “para” ou “a”.

11 Ver verbete *sofia* em SCOTT, 1968.

12 Para os usos do termo *chochmá*, ver: Ex 28:3; 31:3-6 e Is 10:13.

13 Haniná Ben Dossá viveu na região da Galiléia durante o I século da era comum. Ele foi um dos *tanaim*, um dos sábios do período de produção das *mishnaiôt* (lei oral).

14 Citação de *Pirkê Avôt* em FRIDLIN, 1997.

## Referências

BEREZIN, Rifka. *Dicionário Hebraico-Português*. São Paulo: Edusp, 2003.

BÍBLIA HEBRAICA. Baseada no hebraico e à luz do talmud e das fontes judaicas. São Paulo: Sefer, 2006.

COHEN, A. *Everyman's Talmud*. New York: Schocken Books, 1975.

FEUERSTEIN, Reuven. *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Glenview (Illinois): Scott, Foresman and Company, 1980.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A. *Mediated Learning Experience: theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv/London: Freund, 1991.

FEUERSTEIN, Reuven; FALIK, L.H.; FEUERSTEIN, R. S.; RAND, Y. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques*. Jerusalem: The ICELP Press, 2002a.

FEUERSTEIN, Shmuel. *Biblical and Talmudic Antecedents of Mediated Learning Experience Theory: educational and didactic implications for inter-generational cultural transmission*. Jerusalem: The ICELP Press, 2002b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIDLIN, Jairo. (Org.) *Sidur completo: com tradução e transliteração*. São Paulo: Sefer, 1997.

GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOLY SCRIPTURES. Cathedral City, CA: Jewish Publication Society, 1917.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990.

ROBERT, R.; SPECTOR, S. (Red *Encyclopedia of the Holocaust*. Jerusalem: The Jerusalem Publishing House Ltd., 2000.

SCOTT, R. B. Y. Book of proverbs. In: *Encyclopaedia Judaica*. Version 1.0. Israel: Judaica Multimedia, 1997, 1 CD-ROM.

SCOTT, R.; LIDDELL, H. G. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: At The Clarendon, 1968.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.