

Bernd Fichtner:

A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL – POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NO EXEMPLO DE UM PROJETO DE PESQUISA INTERCULTURAL SOBRE LER E ESCREVER COMO PRÁTICA CULTURAL DE ADOLESCENTES.¹

Diversas disciplinas científicas como a Neuro-Psicologia, a Lingüística, a Arqueologia, a História, a Psicologia da Aprendizagem, a Paleontologia, a Sociologia, etc. assumem o Ler e Escrever como seu objeto de pesquisa, porém não existe uma teoria integradora da escrita ou do letramento, nem sequer como ciência principiante²

Uma perspectiva positivista que reduz o ler e escrever a uma simples técnica impede

- ver a relação que existe entre o ler e o escrever;
- entender as transformações atuais na leitura e escrita dentro do contexto das novas tecnologias;
- compreender o significado e a importância das novas formas de leitura e escrita que praticam os adolescentes de hoje.

Para cumprir estas tarefas foi preciso construir uma concepção filosófico-teórica da escrita e do letramento. Assim, procuramos desenhar o nosso projeto geral de pesquisa³ usando como referencial teórico o paradigma histórico-cultural.

Nossos objetivos de pesquisa foram:

1. compreender Ler e Escrever nos seus contextos relacionais, como forma específica de uma prática cultural;
2. contribuir para o esclarecimento das dimensões teóricas da concepção “prática cultural” como uma „prática simbólica mediada“;
3. compreender melhor as transformações atuais no “Ler e Escrever”, analisando estas práticas específicas de crianças e adolescentes, partindo da

¹ Palestra no Symposio internacional na Universidade Federal de Juiz de Fora : Investigação Qualitativa. Crianças e Adolescentes em Perspectiva.(10.8. – 12.8 2001)

² ver Havelock 1982; Ong 1987; Illich/Sanders 1988; Fichtner 1990; Sanders 1994.

³ Projeto de Pesquisa intercultural sobre leitura e escrita de adolescentes brasileiros e alemães. O ponto de partida do projeto são entrevistas dialógicas ou narrativas com crianças e adolescentes de Juiz de Fora/Minas Gerais/Brasil e Siegen/Nordrhein-Westfalen/Alemanha. Esta pesquisa foi iniciada por Maria Teresa de Freitas/UFJF

hipótese que eles tem uma especial sensibilidade para simbolizar nas suas experiências o que existe de novo na sua sociedade ⁴

Em primeiro lugar iremos concretizar isto numa comparação „intercultural“ desta prática entre jovens alemães e brasileiros.

Exporemos brevemente uma concepção de cultura na perspectiva da abordagem histórico-cultural. Mas, como ainda esta concepção não está elaborada e sistematizada, apresentamos somente as dimensões problemáticas que nos serviram para uma construção teórica de nosso projeto.

Apesar de afinidades surpreendentes, detectamos diferenças profundas nesta prática cultural entre os adolescentes brasileiros e alemães, e sua importância só foi compreendida em toda a sua magnitude no decorrer da pesquisa. Foi ficando cada vez mais evidente que estas diferenças tinham a ver com um problema fundamental de pesquisas interculturais em geral. Por isso nos colocamos a pergunta: como e em que medida as categorias de B. Espinosa podem ajudar-nos metodologicamente a esclarecer e resolver estas dificuldades? Assim em vez de apresentar finais conclusões ou resultados, apresentaremos perguntas que mais nos preocupam.

I. Ler e escrever como prática cultural:

As pesquisas atuais sobre o letramento partem da tese de que existem duas formas culturais da consciência que são contrastantes e autônomas, o tipo de consciência oral e o tipo de consciência literal.

Este tese para nós não é correta, apesar de temos acreditar nela por muito tempo. É um mito. Talvez um dos últimos mitos da própria cultura literária. Para a construção deste mito colaboraram cientistas vindos da Literatura, da Lingüística e sobretudo da Pedagogia e da Psicologia (ver Fichtner1990).

No trabalho concreto da pesquisa que estamos realizando com o Brasil, foi ficando cada vez mais claro o mito construído: as entrevistas narrativas realizadas *oralmente* com crianças e adolescentes sobre as experiências deles com a leitura e escrita, foram transformadas em *textos* e estes textos serviram para discussões *orais* de nossa equipe de pesquisa como base para a construção de categorias analíticas com as quais tentamos entender esta prática das crianças e adolescentes.

⁴ Veja o artigo de W. Benjamin (1984) sobre o “Programa de um teatro infantil proletário”.

Resumindo: experimentamos uma densa rede de relações estabelecidas em diferentes níveis de oralidade e letramento. Mas como se relacionam estes diferentes níveis?

Poderíamos tomar como modelo Dom Quixote e Sancho Pança que, a primeira vista, podem ser interpretados como uma antinomia absoluta, representantes do Letramento e da Oralidade. Mas, pensamento conceptual e senso comum prático não são extremos que se excluem mutuamente, não são status fixados, mas movimentos e aspectos de um contínuo. Dom Quixote e Sancho Pança não estão separados por um mundo, eles são habitantes *do mesmo mundo da cultura oral-litera*, eles tem vida graças à criação de *um único autor* que se chamou Miguel de Cervantes Saavedra, e que foi quem realmente viveu.

Ler e escrever são formas de uma prática cultural inserida e relacionada com outras práticas culturais. O que tem em comum todas estas práticas culturais é o comportamento simbólico. Então, o que é na verdade uma prática cultural? Os seguintes aspectos são importantes para entender “Ler e Escrever” como pratica cultural:

- 1) as variadas formas da consciência humana são constituídas e relacionadas por um espaço antropológico que se abre mediante signos e símbolos;
- 2) este espaço antropológico se pode caracterizar fundamentalmente como um espaço simbólico. Espaço que não existe numa forma abstrata ou metafisicamente geral, pois este espaço é sempre e ao mesmo tempo o espaço de uma determinada cultura;
- 3) signos e símbolos são Entidades que apontam sempre para uma outra Entidade. O termo símbolo, entendemos como super-termo no sentido usado por Vygotsky para falar sobre função simbólica ou função semiótica. Signos e símbolos, usamos como significados diferentes um do outro. Um signo é um símbolo estritamente separado, convencional e dessa forma arbitrário, quer dizer que se deve e se pode interpretar. Ao contrário, o símbolo é parte ou pode ser parte do simbolizado, ele não é estritamente diferenciado do simbolizado, como prova a gênese dos símbolos na criança. Um símbolo pode ser individual, não convencional. O signos e símbolos tem o seu verdadeiro significado no seu uso prático, concreto e cultural. Então poderíamos dizer que o Signo é desde o início exclusivamente social e arbitrário.

Pelo contrario o Símbolo pode ser parte do que é simbolizado, quer dizer não está totalmente separado e diferenciado da coisa em si.

4) o *comportamento simbólico* dos seres humanos é de *per se fundamentalmente social*. Se trata de uma construção e percepção social dos signos e símbolos;

5) no *comportamento simbólico*, os meios da expressão e da comunicação estão vivos num sentido totalmente material nas diferentes formas de manifestação: linguagens oral, gestual, expressão corporal, visual, grafismos da escrita, representações artísticas e plásticas, mídias, filmes, computação, e todas as formas de audiovisual. O idioma representa somente *uma* das possíveis concretizações específicas dentro do espaço simbólico;

6) uma das opções da linguagem é o letramento. Ler e escrever é uma prática fundamentalmente cultural, e como tal tem a peculiaridade de traduzir o mundo circundante em símbolos e signos;

7) cultura não é algo que tem uma substância em si mesma, assim como também não é um contexto de funções que estão por trás dos signos e símbolos. O significado dos signos e símbolos não se pode deduzir empiricamente ou funcionalmente. O real significado deles só pode ser encontrado na realidade da sua prática e uso. São os comportamentos simbólicos nos quais são negociados signos e símbolos que determinam o que vai ser a realidade numa determinada cultura. Comportamentos simbólicos não se delineiam da experiência, pelo contrario eles possibilitam experiências. Cultura para nós é aquele contexto discursivo constituído pelos comportamentos simbólicos de uma sociedade (ver Brockmeier 1997, 78 pp.).

Agora, se queremos analisar e entender o quê usuários de símbolos e signos realmente fazem, se devemos descrever o comportamento simbólico deles, será necessário realizar uma mudança da perspectiva. Devemos apreender a posição dos sujeitos individuais, colocar-nos na sua situação. E é isso que tentamos fazer durante as entrevistas com as crianças e adolescentes na nossa pesquisa.

2. O problema da diferença e as categorias de Espinosa como perspectivas.

Não gostaria de discutir aqui amplamente as afinidades do ler e escrever como prática cultural dos jovens alemães e brasileiros. Apresentarei somente alguns delineamentos de análise.

Adolescentes brasileiros e alemães instrumentalizam o Ler e Escrever para seus próprios problemas e objetivos particulares e íntimos. Eles usam Ler e Escrever para organizar os próprios processos de desenvolvimento. Com isso necessariamente é preestabelecida a confrontação com a escola, que é um espaço público.

Ler e escrever dentro da escola se apresenta aos adolescentes como um bem cultural normatizado – não relacionado de maneira alguma com os interesses, necessidades e experiências dos jovens. Todos os adolescentes colocam uma conotação negativa quando se referem ao ler e escrever na escola.

Os adolescentes em Juiz de Fora e em Siegen, quando lêem e escrevem são leitores e escritores de si mesmos.

Ler e escrever oferecem para os adolescentes possibilidades especiais: eles se realizam nesta prática como produtores do seu próprio desenvolvimento psíquico. Estas afinidades correspondem aos resultados conhecidos pela pesquisa alemã sobre o ler e escrever (Ver também Behnken, 1997).

Mas muito mais importante do que as afinidades foram para nós as diferenças entre os adolescentes brasileiros e alemães.

Um pouco ingenuamente partimos de uma concepção geral de cultural definido no paradigma da abordagem histórico-cultural: “Culture as a medium constituted of historically cumulated artifacts which are organized to accomplished human growth.”⁵

⁵ Ver Sheldon H. White no seu prefácio para M. Cole „Cultural Psychology (1996): „In the formation of of a human culture across historical time, cultural mediation produces a mode of developmental change in which the activities of prior generations are cumulated in the present as the specifically human part of the environment. The social world influences the individual not only through the agency of flesh and blood people, who converse, communicate, model or persuade, but through the social practices and objects unseen people have built up in the world around the individual. There are the prescribed forms of social interaction: routines, schemas, scripts, games, rituals, cultural forms. There are the manufactured objects that silently impregnate the future of the world with human intelligence words, maps, television sets, subway station“ (XIV).

Na perspectiva desta concepção geral de cultura encontramos grandes diferenças nestas práticas dos adolescentes de ambos países. Alguns exemplos:

(a) Todos os adolescentes alemães, independentemente da sua classe social, mostram na comparação com os brasileiros:

- uma complexidade mais sofisticada no nível verbal
- uma habilidade maior de refletir sobre si mesmo e sobre o próprio processo de ler e escrever.
- uma crítica mais consciente da escola, etc.

(b) Em todos os adolescentes alemães se encontram amplas descrições da sua “leitura imaginativa” – enquanto nenhum adolescente brasileiro tematizou a sua própria “leitura imaginativa”. Como “leitura imaginativa” (Assmann 1991) entendemos o milagre da passagem de ler para ver, uma mudança da escrita para a imagem: se age, se juntam letras, e depois surpreendentemente acontece algo consigo mesmo, no instante seguinte se está dentro de uma imagem.

Frente a estas diferenças nós, a equipe de pesquisa alemã, estávamos prontos para entender e compreender estas diferenças por meio do contexto da cultura específica e sobretudo, da sua história. Quer dizer, nós tínhamos os argumentos dados pelo peso da cultura europeia do letramento, da literatura, pelo alto nível do sistema público de educação, e pela longa história da cultura alemã para comparar estes dados com os do Brasil – país que foi durante quase 400 anos colônia portuguesa, que aboliu a escravidão há apenas 100 anos, cujo sistema de educação pública data de cem anos, um país que, embora seja considerado como pertencente ao terceiro mundo, ocupa o 8º lugar na economia mundial, mais tem diferenças inimagináveis entre ricos e pobres.

Com surpresa constatamos que neste tipo de análise todas as diferenças estavam relacionadas com valores de “mais” ou “menos”, quer dizer com quantidades.⁶

Tentamos cuidadosamente analisar as entrevistas individuais por meio de diversas metodologias, entre elas por meio do discurso analítico, e mais apareciam diferenças quantitativas. Uma proposta de Maria Benites ajudou a sair desta aporia:

⁶ Surgiu uma contradição grave: nosso projeto era metodologicamente dependente da concepção de uma “ciência romântica” elaborada por Lurija (ver 1983,190). A nossa tarefa principal era a de reconstruir o caso concreto como um universo, no qual de maneira específica e no concreto, aparece o geral. Mas nossos resultados cáiam sempre em quantidades.

usar e instrumentalizar as caracterizações com as quais B. Espinosa descreve os homens como categorias, e ao mesmo tempo, como instrumentos de análise.

Na sua “Ética” e no seu “Tratado Teológico-Político”, Espinosa caracteriza radicalmente os homens somente em duas categorias: livres e não-livres. Livres são os homens governados pelas paixões vindas da alegria: o fundamento das paixões vindas da alegria consistem no fato que o homem está de acordo com o seu próprio potencial de atividade (Conatus); as paixões surgidas da alegria liberam este potencial, desenvolvendo-o e aumentando-o. Os homens governados pelas paixões vindas da tristeza, são os não-livres. Paixões surgidas da tristeza representam uma diminuição do próprio potencial de atividade. A seguir, Espinosa faz uma nova classificação dentre os homens governados pelas paixões tristes, - um sistema de três tipos - o tirano, o escravo e o sacerdote - que formam uma rede de dependências recíprocas.

Homem livre é aquele que domina as suas paixões tristes e procura as paixões surgidas da alegria, mas sobretudo é o homem que é dono e senhor da sua própria potência de agir. A base desta potência são as paixões vindas de alegria que, pela consciência de si, aumentam e favorecem a potência de agir.

O tirano é aquele que se serve das paixões tristes para estabelecer o seu poder, O escravo é o homem dominado por estas paixões e que precisa do tirano.⁷ Citando Espinosa: “O tirano precisa da tristeza das almas para triunfar, tal como as almas tristes necessitam de um tirano para se acolherem e propagarem” (Ética IV, apêndice cp.13). O que de qualquer modo une ambos é o ódio à vida e o ressentimento contra a vida. O sacerdote é o homem que se entristece com a condição humana e com as paixões do homem em geral (que tanto pode zombar como indignar-se, mas não deixando a própria zombaria de ser um mau riso).

Estas três categorias não são categorias políticas ou sociais, mas categorias éticas. Nos somos escravos no momento em que estamos separados ao máximo da nossa potência de agir, altamente alienados, entregues aos fantasmas da superstição e as mistificações do tirano ou do sacerdote. Somos homens livres quando agimos como senhores da nossa potência de agir. A alegria é válida somente quando é

⁷ Existe um vínculo profundo e implícito entre os tiranos e os escravos que Espinosa concretiza no exemplo da monarquia: “O grande segredo do regime monárquico, e o seu interesse profundo, consiste em enganar os homens, disfarçando sob o nome da religião, o temor a que se quer sujeitá-

enriquecida pela razão, apenas este tipo de alegria permanece e nos aproxima da ação, da beatitude da ação.⁸ À Alegria sem a reflexão Espinosa caracteriza como simples euforia.

Em Espinosa encontramos efetivamente uma filosofia da "vida". Ela consiste precisamente em denunciar tudo o que nos separa da vida, todos os valores transcendentais que se orientam contra a vida unidos às condições e as ilusões da nossa consciência. A vida está pervertida pelas categorias do Bem e do Mal, da falta e do mérito, do pecado e do perdão. O que perverte a vida é o ódio de si mesmo, a culpabilidade (ver *Ética* IV, 45 e 46). O que Espinosa chama de filosofia da vida pode ser compreendido como uma teoria filosófica da atividade do homem. Esta teoria analisa o conceito central do potencial da atividade, analisa o que significa ser um homem e estar vivo.

O que significa aplicar e usar os conceitos éticos de Espinosa como categorias e como instrumentos de análise?

Nós, por exemplo, tentamos usar as categorias do escravo, do tirano e do sacerdote como perspectivas para olhar as narrativas dos jovens no nosso projeto.

Uma aplicação exemplar dessas categorias são apresentadas em outros artigos (Ver. Benites/Fichtner 2001; Fichtner 2000). Na sua aplicação, o eixo orientador é a pergunta: em que medida estão presentes nas práticas culturais dos jovens alemães os "escravos", "tiranos" ou "sacerdotes"?⁹ Estas tipologias, mais precisamente dimensões nunca aparecem nas entrevistas numa forma pura, mas sempre em camadas quase que como sobrescritas, como palíndromos: sobre o texto original são continuamente re-escritos outros textos.

Em vez de conclusões, perguntas

Os tipos de Espinosa apresentam formas específicas de paixões que nos fazem homens livres ou não-livres na relação com o nosso potencial de atividade, se trata de conceitos éticos-filosóficos que, junto com Espinosa, consideramos universais e gerais. Em que sentido?

los; e de tal modo que estes combatem pela sua servidão como se se tratasse da sua salvação". (Tratado Teológico-político, Prefácio).

⁸ Sobre as duas espécies de paixões, cf. *Ética* III, definição geral dos sentimentos.

⁹ Veja detalhadamente Benites/Fichtner (2001) und Fichtner (2000).

Os conceitos de Espinosa são categorias, que se relacionam com a realidade como obras de arte. Uma obra de arte tem uma relação absoluta e precisa com o ideal da realidade. Nas categorias de Espinosa é esta a perspectiva ética do mundo.

A crise que atualmente existe nos estudos interculturais (ver Cole, 1996), se deve a que, na maioria dos casos, são colocadas implicitamente categorias, normas, perspectivas de uma medida cultural hegemônica como medida absoluta. Por exemplo as normas européias ou americanas para comparações com América Latina, África ou Ásia. Uma consequência disso é que são apresentados nestas pesquisas como resultados, listas e sistemas de diferenças.

É a dimensão filosófica o que falta nos “cross-cultural-studies”, pois estas pesquisas ficam apenas num nível metódico correspondente a uma disciplina científica. Na perspectiva predominantemente metódica a realidade que deve ser pesquisada aparece na sua essência como já compreendida. O que é “Ler e Escrever” como “Prática Cultural” dos jovens no fundo, basicamente, já se sabe. Assim cientificamente fica o compreender e o conhecer uma aproximação que se constrói passo a passo, porém de forma linear a uma determinada realidade, estabelecida e assegurada por meio de métodos. As diferenças encontradas nas pesquisas interculturais são, nesta perspectiva, discutidas logicamente numa aporia, de um universalismo abstrato, ou de um relativismo cultural também abstrato.

A nossa proposta é usar as categorias da “Ética” de B. Espinosa como “princípios explanatórios”. A tarefa e o potencial de princípios explanatórios é abrir uma porta a uma determinada realidade concreta, que aqui, no caso estudado, são as práticas culturais dos jovens.

Se estes princípios podem esclarecer algo, se eles conscientemente devem ser usados como meios, as categorias não poderão equiparar-se ou usar-se como um instrumento concreto. O potencial metodológico das categorias espinozianas não se encontra numa categoria isolada, mas no uso das categorias dentro de um determinado sistema teórico.

Este potencial não se desenvolve analisando separadamente as categorias, apesar de cada uma, de fato, medir um certo fenômeno determinando precisamente sua objetividade, validade e confiabilidade.

Na perspectiva marxista da abordagem histórico-cultural são articuladas as categorias como princípios explanatórios num problema fundamental que de maneira

alguma poderia ser considerado como resolvido: a relação entre o geral e o concreto como problema da relação entre pensar e ser – se trata da questão de qual é a forma do nosso conhecimento sobre o nosso mundo exterior - contrariamente as outras posições paradigmáticas (Fenomenologia, Construtivismo, etc.) se afirma aqui: não existe o geral sem atividade, movimento, e mudança. Essa corrente de atividades só intermédia o geral quando ela é orientada para um fenômeno concreto. Cada geral envolve assim um elemento ativo que ao mesmo tempo é objetivo, não isolado, e não casual.

Desta maneira o geral é representado como processo de desenvolvimento do concreto, e não como algo que é acessível para nós passivamente e imediatamente.¹⁰

A especificidade do potencial metodológico de categorias como „Princípios explanatórios“ pode construir, ao mesmo tempo, três níveis: um nível filosófico/artístico, um nível científico de uma determinada disciplina e um nível pedagógico/prático ou clínico/terapêutico. Não é possível reduzir estes níveis segundo uma metodologia “top-down“, ou “bottom-up“. Existem diferenças precisas entre os níveis, cada nível tem sua própria lógica, qualidade e legitimidade.

Os últimos trabalhos de pesquisa de Vygotskij mostram uma produtividade insólita baseada na concomitância destes três níveis. Estes trabalhos permitem, devido ao seu caráter fragmentário, dar uma olhada no seu “laboratório“, quer dizer no processo do seu trabalhar com esses três níveis ao mesmo tempo, onde aparecem as diferenças e os contrastes de maneira viva e eficaz.

Arte ou filosofia como nível não significa uma especulação metafísica mas uma determinada forma de refletir que Vygotskij caracteriza como dialética no seu livro *A crise da psicologia*. “A dialética abrange a natureza, o pensamento, a história – ela é a mais geral e mais universal de todas as ciências (...). Para construir teorias mediadoras – metodologias, ciências universais, - é preciso explorar a essência de uma determinada área de fenômenos, as leis das suas transformações, as características qualitativas e quantitativas, a sua causalidade, é preciso construir categorias e conceitos adequados, em poucas palavras é preciso construir um capital próprio.”

¹⁰ Ver M. Otte no seu estudo sobre “O formal, o social e o subjetivo”(1993).

Desapiedadamente ele define como ruas sem saída todas as tentativas de buscar os fundamentos dessa tal ciência no *Capital* de K. Marx.

“Mas é preciso saber o que se pode e o que se deve buscar no marxismo. Não se trata de adaptar o indivíduo ao sábado, mas o sábado ao indivíduo, o que precisamos encontrar em nossos autores é uma teoria que ajude a conhecer a psique, mas de modo algum a solução do problema da psique, a fórmula que contenha e resuma a totalidade da verdade científica. Isso não pode ser encontrado nos textos de Plékhanov pela simples razão de que não figura neles. É uma verdade a que não tinham chegado nem Marx, nem Engels, nem Plékhanov (...) de maneira geral, podemos dizer que uma fórmula assim noa pode ser estabelecida de antemão, antes de se ter estudado cientificamente a psique, mas será obtida como resultado científico secular. O que sim *pode ser buscado* previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. (da hipótese). Não quero receber de lambuja pesquando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender *na globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique (Vigotski 1996, 395).

Neste sentido, a filosofia (Dialética e sua respectiva metodologia) como “a mais geral e universal de todas as ciências” não precisa de requisitos, pois, no procedimento do seu pensar, objetiva os pré-requisitos existentes que estão presente nas primeiras perguntas. Exatamente por isso, ela é histórica. Ser história na perspectiva da filosofia significa – assim como na Arte – que não existe dentro dela um progresso, não se pode dizer que Aristóteles seja melhor que Platão ou que Marx seja mais progressista que Espinosa. A filosofia e a arte não aceitam nenhuma instância fora de sua própria perspectiva.

A atualidade, a frescura, a vitalidade do pensamento de Vygotskij seguramente encontra aqui uma das suas raízes. Quando ele se ocupa com “a criança”, com “o adolescente” ou com a “aprendizagem e desenvolvimento” coloca-se sempre “na posição do novo” frente a estes fenômenos. Os conceitos fundamentais com os quais ele pensa “estas realidades” são como obras de arte. Eles se relacionam com um ideal da realidade, que é objetivamente aberta, mas a relação em si para esta realidade é a mesma que encontramos nas obras de arte: precisa e absoluta.

Por exemplo, no seu trabalho sobre “O desenvolvimento psíquico da personalidade” escrito no último período da sua vida, Vygotskij apresenta a criança de 7 anos por meio de Charlie Chaplin. Chaplin apresenta um adulto, um homem sério que ao mesmo tempo tem no seu comportamento toda a ingenuidade e espontaneidade de uma criança. Como numa criança aqui o comportamento exterior e interior se confundem, são iguais. A qualidade mais importante da crise da criança de 7 anos consiste na diferenciação entre a sua realidade interior e exterior. As crianças com 7 anos descobrem “o fato da sua própria vivência”. A criança compreende aqui, pela primeira vez, o que significa “eu me alegro” “eu me entristeço” “eu estou furioso” “eu sou bom” “eu sou mau”. Assim, pela primeira vez, a criança constrói uma consciência das suas próprias vivências. (Vygotski1996, 377pp.)

A psicologia, como ciência específica, para analisar a criança de 7 anos, parte do que já foi pesquisado ou conhecido sobre este assunto. O que é uma criança de 7 anos é determinado neste nível pelos métodos das pesquisas especiais dentro da psicologia. Vygotskij no seu artigo começa por fazer uma análise minuciosa e detalhada do que já foi abordado pelos seus colegas dentro das diferentes pesquisas.

O que é surpreendente no nível pedagógico-prático, é que não se encontra em Vygotskij nenhuma didática ou pedagogia escolar no sentido moderno. Não existe nenhuma técnica, que diga como se deve agir pedagogicamente, como se ensina etc. – mas se encontra uma riqueza enorme de trabalhos de diagnósticos sobretudo na área de educação especial. São pesquisas onde não se encontram metodologias que possam ser utilizadas como instrumentos técnicos de repetição, ou fórmulas, ou receitas. O nível pedagógico prático do seu pensamento apresenta a expressão máxima da sua lucidez nas lições de psicologia, apresentadas no Instituto para Pedagogia A.I. Herzen (Universidade para a formação de professores) em Leningrado. Vygotskij aborda aqui temas que vão desde “Percepção e seu desenvolvimento na infância”, até “Fantasia” e “Vontade e seu desenvolvimento na infância” (Veja Vigotski 1998, 3-146), Vygotskij nega categoricamente que suas abordagens possam ser aplicadas imediatamente na sala de aula. Em vez disso ele apresenta uma concepção de desenvolvimento como perspectivas teóricas. Perspectivas ele considera literalmente como formas de olhar, de observar, que não se aplicam mas com as quais se pode agir, oferecendo espaço para a própria experiência prática e seu enriquecimento.

Colocamos a unidade dos três níveis como perspectiva que poderia oferecer uma alternativa contra o reducionismo e absolutismo de determinadas ciências que são usadas como técnicas.

Para uma pesquisa intercultural as categorias éticas de Espinosa constróem um meta-nível filosófico, que permite empiricamente analisar e comparar duas culturas diferentes, sem entrar no dilema de “mais” ou “menos”. Para nós as categorias de Espinosa provocam, no contexto de pesquisa intercultural, as seguintes perguntas:

1. Em que medida atua uma determinada cultura como meio ambiente que produz nas práticas culturais “homens livres” ou “escravos”, “tiranos” “sacerdotes”?
2. Quais são os mecanismos concretos nos quais funcionam estes processos dentro de uma determinada cultura?

Nos últimos anos de sua vida Vygotskij se dedicou a estudar intensamente Espinosa, querendo esclarecer a questão das emoções. Esta preocupação de Vygotskij marca profundamente a leitura da nossa pesquisa. Segundo Vygotskij: Resta-nos, por ultimo, dar o ultimo passo conclusivo na nossa análise dos planos interiores do pensamento verbal. O pensamento ainda não é a última instância em todo esse processo. O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo de nossa consciência que o motiva que abrange os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentam as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.”(2001, 479/480)

Este trecho do seu livro “Pensamento e Linguagem” foi o que motivou a nossa busca de categorias onde as emoções jogassem o principal papel, sobretudo quando estas emoções são colocadas desde um ponto de vista ético e monístico.

Bibliografia

- Assmann, A. (1999): Lesen als Beleben: Zum Verhältnis von Medium und Imagination. Vortrag (www.ph.uni-heidelberg.de/org/lz/assm.htm).
- Behnken, I. u.a. (1997): Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur (Leitura e escrita por paixão Cenas de cultura dos adolescentes no letramento). Weinheim: Beltz
- Benites, M.; Fichtner, B. 2001: Leitura e escrita de adolescentes como prática cultural desde uma perspectiva universal. Em: Anais do Simpósio "Leitura e escrita como pratica cultural de crianças e adolescentes" Juiz de Fora 2000. No prelo.
- Benjamin, W.(1984). O teatro proletário infantil .Em: Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Ed. Sumus
- Brockmeier, J. (1998): Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur (Consciência do letramento e a relação entre linguagem e cultura). München: Fink Verlag.
- Cole, M. (1996): Cultural Psychology. A Once and Future Discipline. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press.
- Espinosa: Tratato Teológico-Politico. Introdução, tradução e notas de Diogo Pires Aurélio. Lisboa. 1988.
- Espinosa, B.: Ética. Introdução de Joaquim de Carvalho. Lisboa 1992.
- Fichtner, B. (1990): Schrift (Escrita). In: H.J. Sandkühler (Editor): Enzyklopädisches Wörterbuch zu Philosophie und Wissenschaften (Dicionário enciclopédico para a filosofia e as ciências).Vol. 4, S. 194-200. Hamburg: Meiner
- Fichtner, B. (2000): Leitura e Escrita como pratica cultural dos jovens no Brasil e na Alemanha. O "olhar estrangeiro" como metodologia para um projeto de pesquisa brasileiro-alemão. Paper presented at the III Conference for Sócio-Cultural Research, Campinas, Brazil 16-20 July 2000.
- Illich, I./Sanders, B. (1988): The Alphabetization of the Popular Mind. San Francisco 1988.
- Havelock, E.A. (1982): The Literate Revolution in Grece and It's Cultural sequences. Princeton.
- Lurija, A.R. (1983): Verso un analisi della personalità concreta. La „scienza romantica“: ritratti non imaginari. In: A.R. Lurija: Uno sguardo sul passato. Considerazioni retrospettive sulla vita di uno psicólogo sovietico. Presentazione di M.S. Vegetti. Firenze: Giunti Barbèra.
- Ong, W. (1987): Orality und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. (engl. 1982). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Otte, M. (1993): O formal, o social e o subjetivo. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Sanders, B. (1994): A is for Ox. Violence, Electronic Media, and the Silencing of the Written World. New York: Pantheon Books.
- Vigotski, L.S.(2001): A construção do pensamento e da linguagem (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem - 1934). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S (1998): O desenvolvimento psicológico na Infância. Em: Vigotski, L.S: O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (1996): O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. Em: Vigostki, L.S.: Teoria e método em psicologia; 203-417. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1996): La crisis de los siete años. Em: L.S. Vygotski: Problemas de la psicología infantil. Obras Escogidas. IV. Psicología infantil., 377-386.; Madrid: Visor Distribuciones.