

## Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais

*Angela Uchoa Branco\**

Resumo: O presente artigo aborda as relações entre a dimensão simbólica (ou esfera semiótica) do desenvolvimento humano e as práticas socioculturais (ou atividades) em que construtos pertinentes à dimensão dos processos de significação constituem e são constituídos nos contextos das interações sociais concretas entre os indivíduos. Além disso, enfatiza a necessidade de um estudo científico mais amplo e aprofundado acerca dos processos de sociogênese do desenvolvimento humano. Inclui-se aí a dinâmica dos processos de socialização, tradicionalmente relegados a um plano secundário pela tradição histórico-cultural, que tem especialmente abordado a dimensão cognitiva, onde se encontram as funções mentais superiores estudadas por Vygotsky, como linguagem, memória e pensamento. Com este artigo, pretendemos sublinhar a relevância da pesquisa, a partir de uma perspectiva histórico-sociocultural, da ontogênese das crenças e valores humanos e das práticas socioculturais que engendram e são engendradas por tais valores: cooperação, competição e individualismo, por exemplo, são temas de interesse. Em poucas palavras, os valores, concebidos como crenças impregnadas de afeto e significação social e subjetiva, precisam ser analisados e melhor compreendidos pela psicologia científica, especialmente considerando a necessidade de esta contribuir de forma mais efetiva para uma transformação política e social na direção de uma sociedade mais democrática e solidária, compatível com os valores humanos de dignidade e justiça.

Palavras-chave: Psicologia sociocultural; valores; desenvolvimento social; práticas culturais.

Abstract: This article addresses the issue of the relationships between the symbolic dimension of human development (semiotic sphere) and sociocultural practices (or activities) in which constructs concerning meaning-making processes generate and are generated in the context of actual social interactions among people. The article also emphasizes the need to extend and improve the scientific study of sociogenetic processes that generate human development. There is an urgent need for the scientific analysis of the dynamics of socialization processes, which have traditionally occupied a background position when compared to the study of human cognition from a cultural-historical perspective. This perspective has particularly focused on the study of higher mental functions studied by Vygotsky, such as language, memory and thought processes. Our aim is to highlight the relevance of research, from a historical-sociocultural theoretical approach, on the ontogenesis of human beliefs and values, particularly the study of those cultural practices that give rise to, and are made possible, by the existence of specific values. Cooperation, competition and individualism, for instance,

\* Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. ambranco@terra.com.br

are topics of interest. Values are here conceived as impregnated with strong affection and very significant social and subjective meanings. Values, meanings and practices, therefore, need to be better analyzed and understood by scientific psychology, so that it can more effectively contribute to social and political transformation, which may lead to a more democratic and solidary society, in tune with human values such as dignity and justice.

Key words: Sociocultural psychology; values; social development; cultural practices.

Observando a atual tendência e as diferenciadas formas de apropriação e desenvolvimento da perspectiva histórico-cultural, é possível identificar alguns autores que se vêm dedicando ao estudo de questões referentes a aspectos relativos à socialização e aos diferentes padrões de interação social que emergem das práticas histórico-culturais observadas em variados grupos sociais (e.g. ROGOFF, 2005). Em especial, o trabalho de Barbara Rogoff deve ser destacado, uma vez que sua proposta teórica se fundamenta em amplo conhecimento de natureza interdisciplinar, que em muito se beneficia de estudos antropológicos e outros, realizados sob uma abordagem transcultural (*cross cultural approach*). Outros autores têm discutido a questão da moralidade a partir de uma perspectiva sociocultural (e.g. RATNER, 2002; REIKOVSKY, 1989; TAPPAN, 1992; SHWEDER; MUCH, 1987), enfatizando a necessidade da distinção entre psicologia cultural e transcultural, esta última orientando-se muito mais no sentido da comparação entre diferentes culturas (“cultura” como variável), sem o necessário aprofundamento da análise quanto ao papel constitutivo da cultura, típico da psicologia cultural propriamente dita (e.g. BAKHURST; SHANKER, 2001; BRUNER, 1997; COLE, 1992; 1998; COLE; ENGELSTROM; VASQUEZ, 1997; SHWEDER, 1991). Entretanto, ainda são poucas as investigações a respeito dos processos de socialização nas práticas cotidianas, bem como do papel desempenhado pelas práticas culturais e pelos processos de comunicação-metacomunicação na ontogênese de crenças e valores sociais (BRANCO, 2003). Considerando a relevância do tema, observamos que este não tem merecido, no contexto da psicologia sócio-histórico-cultural, atenção correspondente à sua importância teórica e às suas implicações e contribuições para a ocorrência de possíveis transformações no nível das práticas e das políticas sociais.

Em termos teóricos, a perspectiva histórico-cultural, desde os trabalhos e idéias de Vygotsky (1978), supõe a *sociogênese* como processo básico do desenvolvimento humano, ocorrendo através de processos denominados por alguns autores como “internalização” (e.g. LAWRENCE; VALSINER, 1993; VALSINER, 1987; 1998; 2001), como “apropriação” (e.g. COLE, 1998; MATUSOV, 1998; WERTSCH, 1998), ou como “participação” (e.g. ROGOFF, 1990; 2005). O certo é que os mecanismos microgenéticos específicos da sociogênese e sua relação com a ontogênese precisam ser investigados e analisados em sua complexidade, sem perder

de vista o caráter sistêmico da dimensão macro que inclui fatores de extrema relevância, tais como história, estrutura econômica e sociopolítica e práticas culturais. Em outras palavras, os aspectos macro da cultura devem sempre ser levados em conta ao analisar-se a dimensão micro, que busca explicar as dinâmicas interacionais que ocorrem em contextos socioculturalmente estruturados e os seu possíveis efeitos sobre o desenvolvimento da pessoa (ontogênese). Estudos microgenéticos, entretanto, são necessários para que a noção de sociogênese não se constitua apenas em um conceito genérico, com limitado valor heurístico para a compreensão da pluralidade e interdependência dos processos envolvidos no desenvolvimento humano (DAMON; LERNER, 1998). Simples referências a um processo genérico de “sociogênese” não nos apontam, ou melhor, não identificam os aspectos e características relevantes dos processos microgenéticos que são apenas observáveis e passíveis de análise no contexto das interações concretas, no “aqui-e-agora”, entre os indivíduos (BRANCO; VALSINER, 2004; VALSINER, 2005). Relegar a segundo plano análises microgenéticas dos processos psicológicos, portanto, em pouco contribui para que se compreenda melhor o desenvolvimento humano.

### Cultura, socialização e desenvolvimento

O fenômeno da “socialização”, tradicionalmente definido como “aprender a conviver com as pessoas”, nunca mereceu o *status* teórico que tem sido atribuído a temas como cognição, memória e linguagem, no âmbito da perspectiva histórico-cultural. Pesquisas sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores (memória, linguagem, etc) têm recebido atenção privilegiada desde Vygotsky, e isto certamente se justifica quando analisamos a questão sob uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento da própria abordagem. Assim, o conceito de “socialização” manteve-se por muito tempo restrito à aprendizagem da convivência social, e a maciça maioria de estudos sobre o tema ainda hoje se dá com base em perspectivas tradicionais, como a aprendizagem social e o construtivismo piagetiano (COLE; COLE, 2004; DEVRIES et al., 2004). Em nossa concepção, entretanto, os processos envolvidos na dinâmica da “socialização” consistem em processos básicos que abrangem a sociogênese do desenvolvimento integral da pessoa, pois é exatamente no contexto das práticas diárias de interação social que o sujeito se constitui em sua condição de polifonia (Bakhtin) e multidimensionalidade (e.g. HERMANS, 2001; MADUREIRA; BRANCO, 2005; REY, 2003; SALGADO; HERMANS, 2005; VALSINER, 2005). Em resumo, o conceito de “socialização” nas ciências humanas, na educação e na psicologia tem sido um construto geralmente relegado a um plano de menor interesse teórico por estar associado ao treinamento para a convivência social. O

seu caráter formativo mais amplo e sua participação central, por exemplo, nos processos constitutivos do *self*, têm sido especialmente desprezados. Por mais que a grande maioria dos autores orientados por uma perspectiva sócio-histórico-cultural reafirme a indubitável inter-relação, ou integração, das dimensões cognitiva e sócio-afetiva, são poucos os que percebem a centralidade dos processos de socialização que dão origem à dimensão da *motivação*, sendo esta constituída pelas crenças e valores que estão sendo gerados — e que estão a gerar — as práticas socioculturais.

O fundamental papel constitutivo da cultura no desenvolvimento humano dá-se nas experiências cotidianas de participação nas práticas socioculturais do grupo (ROGOFF, 1990; 2005), nas interações sociais. É no contexto de tais interações que a comunicação e a metacomunicação desempenham importante papel co-constutivo no desenvolvimento da pessoa, suas características e *self* dialógico (e.g. BRANCO; VALSINER, 2004; MADUREIRA; BRANCO, 2005; VALSINER, 1998; 2001; 2005). Adotar uma perspectiva sócio-histórico-cultural implica assumir um olhar sistêmico (FORD; LERNER, 1992; THELEN; SMITH, 1998) e interdisciplinar em que cabe à psicologia, em articulação com as demais ciências, dedicar-se ao estudo das relações entre as dinâmicas específicas engendradas no contexto das práticas socioculturais e a ontogênese do sujeito.

A título de exemplo, vale salientar o trabalho realizado por Shweder e Much (1987), que brindaram a comunidade científica com um brilhante estudo acerca do papel fundamental das práticas interacionais cotidianas, das interações concretas em contextos culturais específicos para o desenvolvimento da moralidade. Os autores criticam a abordagem construtivo-cognitivista de Piaget e Kohlberg no estudo do desenvolvimento moral, apontando para o viés cultural e etnocêntrico dessas teorias. Ao realizar entrevistas na Índia com pessoas de cultura bastante distinta da ocidental, esta última impregnada de valores judaico-cristãos permeando práticas, relacionamentos e subjetividades, os autores demonstram claramente como concepções, crenças e valores culturais e existenciais dão origem a todo um perceber, viver, sentir e julgar relativo a questões que envolvem “o certo e o errado” sob uma perspectiva moral bastante singular.

Shweder e Much (1987) analisam entrevistas feitas com membros da comunidade Orisha, na Índia. A forma como identificam e interpretam os significados da fala de Babaji, um de seus entrevistados, esclarece como é necessário que o pesquisador esteja familiarizado com as práticas, crenças e valores culturais dos sujeitos estudados. O discurso de Babaji, avaliado como característico de um estágio mais primitivo de julgamento moral segundo os critérios kolhberianos, passa a ser interpretado à luz de uma visão de mundo diferente, em que até mesmo conceitos como vida e existência são significados diferentemente. A noção de vida, por exemplo, e o quanto esta é valorizada como princípio universal é significada

por Babaji no contexto de uma filosofia ontológica diversa, que concebe a vida como realidade conscientemente experienciada que se estende, ou se desdobra, ao longo de seguidas reencarnações. Neste sentido, surpreende o fato de o entrevistado não considerar, por exemplo, que a vida atual de sua mulher deva ser salva a qualquer custo, pois agir contra a “lei universal do dharma” será prejudicial para todos, inclusive para ela própria. Surpreende os ocidentais, também, que a mulher seja considerada por Babaji como parte de seu próprio “eu”: salvá-la seria um ato de egoísmo, enquanto salvar um desconhecido poderia talvez ser interpretado de forma diferente, e ser, assim, moralmente justificável.

Meu principal argumento nesta contribuição, portanto, é ressaltar a centralidade de alguns importantes aspectos — ou dimensões do desenvolvimento psicológico — que ainda têm sido pouco investigados na perspectiva sócio-histórico-cultural. Refiro-me aqui às dimensões *motivacional e afetiva* que, apesar de reconhecidas, não têm merecido uma consideração mais sistemática no âmbito da perspectiva. Meu argumento fundamenta-se (1) na relação de constituição dialética entre as categorias cultura-subjetividade e (2) em como a estrutura e as dinâmicas interativas experienciadas nas práticas socioculturais contribuem para a canalização cultural de motivações específicas, que assumem a forma de crenças e valores que passam a orientar a pessoa (aqui considerada como sujeito ativo, construtivo) em suas ações e interações no contexto das múltiplas práticas das quais participa. Trata-se da necessidade de uma análise pormenorizada dos processos de bidirecionalidade implicados no desenvolvimento humano, salientando-se o *papel das motivações — constituídas como unidade afeto-cognição — que são geradas nos contextos das práticas socioculturais, que passam, por sua vez, a gerar novas práticas que poderão favorecer (ou dificultar) a co-construção de crenças e valores específicos* (e assim por diante). Na linguagem da teoria de sistemas, esta constituição mútua e dinâmica pode ser caracterizada como processos de *feedback-feedforward*, típicos de sistemas abertos em desenvolvimento (FORD; LERNER, 1992; THELEN; SMITH, 1998; VALSINER, 2005).

### A centralidade dos processos de significação

Sob a ótica da complexidade dos processos psicológicos (MORIN, 1990; REY, 2003), é impossível compreender as funções mentais superiores tais como cognição, memória e linguagem, para citarmos as mais importantes, sem considerarmos a participação das dimensões da motivação e afeto, impregnadas de crenças, valores e disposições geradoras de “orientações para objetivos” (*goal orientations*, ver BRANCO; VALSINER, 1997). Tais orientações emergem e dão origem às interações concretas entre os indivíduos no contexto das práticas socioculturais das quais participam. Tanto as funções mentais superiores quanto os processos

motivacionais, no entanto, fundamentam-se e são gerados de forma bidirecional e dialética através de processos de significação, ou co-construção de significados, que diferenciam o ser humano das outras espécies animais. Em outras palavras, está na dimensão semiótica a qualidade diferencial do ser humano.

Vygotsky e vários outros importantes teóricos da perspectiva histórico-sociocultural, como Bruner, Cole, Markova, Rommetveit, Valsiner, etc, vêm destacando a *centralidade dos processos de significação* no que tange ao objeto de estudo da ciência psicológica. Analisando os processos de significação a partir de uma ótica mais contemporânea, que afirma sua natureza dinâmica e transformadora, acreditamos na necessidade de superar a tradicional dicotomia “sentido” (individual) e “significado” (coletivamente partilhado) no contexto dos trabalhos que temos mais recentemente desenvolvido (e.g. BRANCO; TACCA, 2000; BRANCO; VALSINER, 2004): é preciso conceber os *processos de significação e re-significação* como fluxo dinâmico, constituindo-se mediante a comunicação humana. São os processos de significação que estão na ontogênese, de forma co-construtiva entre a “cultura” e o “sujeito”, da própria constituição do *self*, por nós compreendido como *self dialógico*. É assim que temos utilizado o termo “significação”, ou simplesmente “significado” (*meaning*), sempre no sentido dinâmico, “em co-construção permanente”, conforme este termo vem sendo adotado por Bruner (e.g. BRUNER, 1997) e vários outros autores (e.g. BROCKMEIER; HARRÉ, 2001). O termo “significado” (*meaning*), mais abrangente, deve ser, assim, compreendido em seu inegável e permanente caráter processual e dinâmico, à medida que se vai co-construindo de forma dialógica nas interações comunicativas (dimensão inter-individual: processos de *negociação*) e no âmbito da reflexividade (dimensão intra-individual: *reflexão ou reflexividade*).

A dimensão semiótica dos processos de significação encontra-se na base constitutiva e fundamental dos múltiplos aspectos da condição “humana”. Ou seja, os processos de significação constituem — e são constituídos a partir de — as complexas interações entre linguagem, cognição, afeto e motivação, dimensões que se conjugam de forma sistêmica na contínua produção de significados que caracterizam a experiência de significação.

### Práticas culturais e motivação social

Primeiramente, é preciso definir o que se entende aqui por motivação social: trata-se de referência a um sistema aberto de *orientações para crenças, valores e objetivos que levam às ações da pessoa em determinados contextos sócio-histórico-culturais*. Este sistema é integrado à pessoa em desenvolvimento e dotado de características de mudança e estabilidade relativa (e.g. BRANCO, 2003; BRANCO; VALSINER, 1997; BRANCO; SALOMÃO, 2001; VALSINER et al., 1997).

Autores como Staub (1991) vêm utilizando o conceito de motivação social com significado bastante semelhante ao adotado na definição acima mencionada, ao discutir as origens e os diversos fatores que colaboram no desenvolvimento de tendências anti ou pró-sociais (terminologia empregada pelo autor).

Do universo de orientações para crenças, aquelas que são especialmente impregnadas de afeto e emoção vêm sendo caracterizadas como valores (e.g. VALSINER et al., 1997). Estes, apesar de também dinâmicos e participantes de um sistema em desenvolvimento, são mais resistentes à mudança, pois são dotados de um núcleo afetivo que tem uma importante função de organização semiótica (VALSINER, 2005) na constituição do *self* dialógico, ou seja, o *locus* subjetivo onde se dá o diálogo reflexivo entre os vários posicionamentos do *self* (*I-positions*, ver HERMANS, 2001; SALGADO; HERMANS, 2005).

O reconhecimento da centralidade das relações mutuamente construtivas pessoa-contexto e do papel das relações motivação-práticas culturais tem nos levado a realizar, em nosso Laboratório (LABMIS, Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais, UnB, Brasília), estudos referentes a questões como motivação social, padrões de interdependência social, desenvolvimento da moralidade e temáticas afins. Tais estudos vêm se desenvolvendo ao longo dos últimos dez anos a partir de uma perspectiva socio-histórico-cultural que temos denominado como “sociocultural construtivista”. Este termo passou a ser utilizado em lugar do “co-construtivismo” (e.g. VALSINER, 1994), tendo em vista que a desinência “co-” nem sempre comunicava, com a clareza necessária, o papel central da dimensão sociocultural típica da abordagem em questão. A manutenção do termo “construtivista”, associado ao conceito “sociocultural”, porém, não deve ser interpretada como referente a tendências neopiagetianas, mas sim como uma forma de expressar a especial relevância do princípio do sujeito “ativo”, co-construtivo e participante de seu próprio desenvolvimento (como ocorre, por exemplo, com a utilização do termo “construtivo” em autores como Maturana e Varela). Quanto à dimensão histórica, a nosso ver, esta é contemplada pelo construto “sociocultural”, que necessariamente remete à construção da cultura ao longo do tempo.

A perspectiva sociocultural construtivista afirma o papel fundamental da história e das práticas culturais na “canalização cultural” (VALSINER, 1987; 2001) do desenvolvimento humano, aí incluindo-se, por exemplo, o desenvolvimento moral (RATNER, 2002; SHWEDER; MUCH, 1987) e o desenvolvimento da motivação (BRANCO; VALSINER, 1997; VALSINER et al., 1997; VALSINER, 2005). Retornando ao tópico da motivação, definida anteriormente como um sistema de orientações para crenças, valores e metas organizadas de forma dinâmica e hierárquica, ela deve ser concebida como sistema que integra afeto e cognição de forma complexa e dinâmica. Além disso, a motivação ao mesmo tempo *constitui-se e atua* no contexto das práticas ou atividades concretas (ROGOFF, 2005),



tendendo a “reproduzir” e/ou criar novas práticas que melhor correspondam àquelas orientações para metas, crenças e valores dos sujeitos participantes.

Os projetos desenvolvidos no Laboratório têm apontado na direção desta mútua, recíproca constituição entre concepções, crenças ou valores e práticas culturais. Neste sentido, julgo interessante apresentar e discutir aqui alguns dos dados preliminares resultantes de projetos em que buscamos identificar e analisar concepções e orientações para crenças referentes a diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Tem-se evitado, na declaração dos objetivos dos projetos, a utilização do termo “valores”, exatamente porque este se refere a um construto psicológico que implica maior estabilidade e permanência, exigindo a utilização de metodologias longitudinais. Sendo os valores constituídos a partir de orientações para crença que tendem a se tornar subjetivamente relevantes, temos empregado metodologias qualitativas, interpretativas, bastante eficientes em apontar para processos de significação que emergem da co-construção em situação de entrevista e nas interações sociais observadas em contextos específicos (e.g. BAUER; GASKEL, 2002; BRANCO, ROCHA, 1998; GASKINS et al., 1991; MADUREIRA; BRANCO, 2001).

Em um desses projetos, buscou-se identificar e analisar concepções e orientações para crenças relacionadas às principais modalidades de interdependência social: cooperação, competição e individualismo, na ótica de crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas do Plano Piloto, no Distrito Federal. Ao todo, foram entrevistados 24 crianças e 24 adolescentes de ambos os sexos (BRANCO et al., 2004a, b). Na análise preliminar dos resultados, verificou-se que, tanto as crianças, quanto os adolescentes, eram capazes de definir com precisão o significado da competição, bem como dar exemplos concretos de sua vida diária, nos quais a competição desempenhava um papel importante. Entretanto, quando se tratou de conceituar e exemplificar a cooperação, quase todos (crianças e adolescentes) conceituaram cooperação como “ajuda”, e não como uma forma de interdependência social em que todos “saem ganhando”, isto é, em que todos alcançam os seus objetivos (existe um objetivo comum) como resultado do trabalho em colaboração (DEUTSCH, 1949; JOHNSON; JOHNSON, 1989). Quando perguntados sobre exemplos de “cooperação”, a maior parte teve dificuldade de se lembrar de algum evento ou experiência concreta, e quando isto ocorria, o exemplo dado era de “ajuda” a um colega ou a um membro da família que precisava de apoio para resolver um problema ou dificuldade pessoal específica. A ausência de experiências concretas, ou de participação em práticas culturais concretas caracterizadas como cooperativas foi, de fato, significativamente surpreendente.

Como resultado dessas possivelmente raras experiências de cooperação, verificou-se, também, o quanto as crianças e adolescentes valorizavam a competição. Após uma questão clássica sobre “qual seria o mundo ideal para você”, todos



fizeram referência a um mundo justo e solidário, caracterizado pela não-violência e pela ajuda entre as pessoas. Entretanto, estas respostas claramente caracterizam aquilo que os pesquisadores categorizam como respostas típicas de “desejabilidade social”, isto é, respostas dadas para corresponder às inferidas expectativas do entrevistador, ou seja, discursos que tendem a se alinhar com as representações sociais daquilo que é da ordem do imaginário idealizado pelo grupo cultural ao qual se pertence. Assim, com o decorrer da entrevista, quando novas questões eram colocadas de forma a evocar experiências concretas, vividas pelos participantes, estes em sua grande maioria afirmavam a importância e a centralidade da competição, e do aprender a competir, como forma de se relacionar com os outros e se “dar bem” na vida.

A seguir, apresentamos um trecho da entrevista realizada com Guto (nome fictício), 15 anos, aluno de uma escola particular, que bem exemplifica a questão anteriormente apontada:

*Entrevistadora:* E na vida em geral? Quem é que se dá melhor: aquele que coopera ou aquele que compete?

*Guto:* Hoje em dia é a pessoa que compete.

*Entrevistadora:* Por quê?

*Guto:* Ah, porque o mercado é competitivo. Não, acho que é, porque a gente... Ninguém está mais aí pros outros. Ou você faz a sua parte ou então... Ninguém quer ajudar um ao outro, nesses aspectos. Se você não estudar, por exemplo, aí você não vai passar. Você não vai ser ninguém. A gente não pode ficar ajudando os outros porque senão é você que vai ficar pra trás.

*Entrevistadora:* Você acha que ajudar os outros faz com que você seja pior que os outros?

*Guto:* Não faz com que eu seja pior do que os outros, mas é... Faz, faz eu ficar atrasado, faz tipo, eu perder o meu tempo, que eu poderia estar estudando, ao ajudar outra pessoa, mas eu não gostaria que fosse assim.

*Entrevistadora:* Você gostaria que fosse como?

*Guto:* É, você tem tempo pra ajudar os outros e mesmo assim, se ajudando também, né? Tudo dá certo, né? Você conseguir ajudar os outros e ainda se sair bem. Mas não dá, hoje, acho que não dá pra fazer isso.

Percebemos na fala de Guto que, para ele, o mercado competitivo dos dias de hoje e o fato de que “ninguém está mais aí pros outros”, fazem com que a idéia de ajudar os outros pertença à esfera da utopia, pois, na prática, ajudar o outro leva a pessoa a perder tempo e “ficar para trás”. Individualismo e competição são, assim,

inevitáveis. As palavras de Cláudia, uma menina de 11 anos, parecem corroborar a avaliação feita por Guto:

Eu acho que as pessoas hoje em dia são muito egoístas, e têm também inveja; elas estão sempre competindo, as pessoas querem se dar bem no trabalho e não estão nem aí para os outros. Eu não estou falando de todo mundo, mas a maioria das pessoas são muito competitivas [...].

Argumentações semelhantes a estas foram o destaque deste projeto (BRANCO et al., 2004a; b).

Outros exemplos relativos às correspondências e inter-relações entre motivação social e a participação (ou ausência de participação) em práticas culturais podem ser extraídos de outros projetos que temos desenvolvido. Em uma pesquisa cujo propósito era investigar, em nível microgenético, como professoras de crianças pré-escolares concebiam, avaliavam e promoviam ou inibiam a cooperação entre seus alunos, verificou-se que as duas professoras, ambas de pré-escolas particulares, não possuíam nem ao menos o conceito correto de “cooperação” (BRANCO; PALMIERI, 2003; PALMIERI, 2003). Após um período de familiarização e adaptação mútua, a pesquisadora propôs a cada professora (de pré-escolas diferentes) que realizasse com sua turma, composta de crianças entre 5 e 6 anos de idade, uma atividade que ela, professora, considerasse tipicamente cooperativa, que promovesse a “cooperação entre as crianças”. A atividade “cooperativa” de cada professora foi, então, gravada em vídeo para posterior análise microgenética. Grande foi a surpresa quando se verificou que a Professora A organizou uma atividade tipicamente competitiva, e a Professora B, uma atividade de grupo coordenada, porém com múltiplas orientações e intervenções que transformaram a atividade proposta em atividade individual.

A Professora A dividiu as crianças em três grupos de três e um grupo de quatro crianças, insistindo que iria ganhar o grupo que em primeiro lugar estourasse todos os balões que ela havia amarrado nos tornozelos das crianças daquele grupo. O único momento em que sugeriu que as crianças de um mesmo grupo poderiam “ajudar” os colegas gerou uma revolta: todos afirmaram veementemente que não “precisavam de ajuda”. Observem o trecho a seguir:

Professora: Quando eu der o sinal...quando eu der o sinal, o grupo sempre de mãos dadas, não deixa soltar, vai estourar os balões usando os pés. Um colega pode ajudar o outro a estourar, no mesmo grupo, tá?

Lucas responde, gritando: Eu não preciso de ajuda!

A professora olha para ele com surpresa e curiosidade em sua voz e diz: Você não precisa de ajuda? Por quê?

As crianças agora começam a gritar, ao mesmo tempo: Eu também não! Eu também não!

É grande a agitação. As crianças sobrem nas mesas, gritam e pulam.

A professora diz, com decepção em sua voz: Mas...mas vocês... mas vocês vão estar em grupo!

Lucas agora faz de conta que estoura um balão com o pé, usando toda força e dizendo em um tom de voz bravo: Porque eu pego o balão e faço assim!

André e José também fazem de conta que estão estourando balões com os pés com toda força.

A Professora A demonstrou surpresa com a reação das crianças, mas durante toda a atividade sugeriu uma competição acirrada entre as crianças (“Dessa vez é prá valer!”; [...] senão não vai ganhar!”, etc). Quando sugere “um colega pode ajudar o outro”, ela o faz apenas uma vez e de maneira tímida. Tudo indica que as crianças interpretam sua sugestão como sinal de fraqueza e incompetência, daí a demonstração revoltada de que não precisam de ajuda.

A professora B, por sua vez, propôs uma atividade que, em princípio, poderia gerar cooperação: construir, em uma mesma grande cartolina, um cartaz para a feira do livro da escola. Entretanto, orientou as crianças para desenharem na cartolina “uma após a outra” e, quando elas tentavam colaborar entre si, a professora freqüentemente impedia essa interação.

Um outro dado importante do referido estudo surgiu durante as entrevistas com as professoras. Nenhuma das duas, conforme o seu próprio relato, sabia como organizar uma atividade cooperativa. A Professora A pediu ajuda à mãe, que lhe sugeriu a competição mencionada anteriormente. A Professora B recorreu à Diretora, que lhe disse que “qualquer atividade em grupo com as crianças é uma atividade cooperativa” (*sic*). Durante a entrevista realizada com cada professora, várias questões eram colocadas de forma a favorecer o discurso sobre concepções, crenças e valores relacionados ao tema da socialização e motivação social. Ambas as professoras, porém, definiram cooperação como “ajuda”, e não como atividade ou tarefa a ser realizada através de interações de colaboração para o alcance de um resultado que beneficiasse todos os participantes, como indica a literatura. No caso da Professora A, esta não conseguiu definir cooperação como algo que fosse além de “ajudar a professora”.

Em outro projeto de pesquisa, procuramos explorar as relações entre o conceito, crenças e práticas referentes à criatividade (NEVES-PEREIRA, 2004). A metodologia utilizada foi bastante semelhante àquela adotada no estudo sobre a cooperação, acima mencionado. Como no referido estudo, também esta pesquisa demonstrou claramente as dificuldades das professoras das pré-escolas selecionadas,

agora em outra cidade, em definir “criatividade” de forma semelhante à literatura. A análise das atividades por elas organizadas para promover a “criatividade” entre as crianças e a análise microgenética das interações professora-alunos no contexto da “atividade organizada”, porém, demonstraram que apenas uma delas foi capaz de estruturar e supervisionar uma atividade potencialmente criativa. A outra professora promoveu uma atividade em que as crianças eram solicitadas a realizar dobraduras em papel previamente definidas, de forma absolutamente igual, para compor um modelo de cachorrinho: não podiam, nem ao menos, colar o seu cachorrinho em locais diferentes na cartolina, porque a professora é que ia passando a cola e indicando onde o cachorrinho de cada criança deveria ser colado. Nas entrevistas, foi possível verificar que esta última professora não tinha a menor idéia do significado do construto “criatividade”, e ela não soube explicar o fato de ter escolhido a atividade do cachorrinho para realizar com as crianças.

As pesquisas acima mencionadas sugerem, portanto, que a ausência (ou quase ausência) de práticas culturais efetivamente orientadas, seja para a promoção de uma função mental superior (criatividade), seja para a promoção de um tipo específico de interação social (cooperação), está associada à ausência ou distorção de conceitos psicológicos e pedagógicos importantes. Conseqüentemente, todo esse conjunto de concepções, orientações para crença e práticas equivocadas, realizadas sem que haja um maior aprofundamento e análise do que está, de fato, sendo promovido no contexto escolar (ver conceito de “currículo oculto”), acaba por conduzir — ou canalizar culturalmente — a construção de valores e práticas sociais nem sempre coincidentes com o discurso presente nas diretrizes educacionais ou nos currículos escolares. Daí a importância de análises microgenéticas, associadas a outros métodos de investigação.

Em estudo microgenético acerca dos processos de significação construídos ao longo de interações professora-alunos, em duas turmas da segunda série de escolas públicas do Distrito Federal, foi possível chegar-se a conclusão semelhante sobre as crenças e práticas em contextos educacionais (TACCA, 2000; TACCA; BRANCO, 2000). Nessa pesquisa, as duas professoras foram solicitadas a estruturar atividades a serem gravadas em vídeo para posterior análise microgenética. Neste caso, porém, a professora deveria selecionar os alunos que, segundo ela, apresentassem maior dificuldade de aprendizagem. Os tipos de atividade a serem desenvolvidas durante as sessões de gravação foram de total responsabilidade da professora, ou seja, ela poderia escolher quaisquer atividades que julgasse adequadas. A única condição era que ela propusesse, para as três sessões a serem gravadas, atividades que envolvessem interações entre ela e seus alunos, entre ela e cada aluno e entre os próprios alunos. Os resultados da pesquisa indicaram que, dependendo das concepções, das orientações para crenças e valores da professora (analisadas a partir de entrevistas individuais), práticas específicas e correspondentes a estas concepções eram implementadas e, muito mais do que isso, a natureza das

interações professora-alunos promovia modos diversos de significação do conhecimento entre os alunos, seja acerca do tema estudado, seja acerca de si mesmos enquanto sujeitos. Por exemplo, a professora Iolanda, que de fato acreditava no saber do aluno e na necessidade de uma participação ativa deste nos processos de ensino-aprendizagem, fazia uso de inúmeras estratégias de interação que, analisadas em nível microgenético, indicavam estarem os alunos co-construindo significados não apenas relacionados aos objetivos da atividade, mas também positivos sobre si mesmos como agentes destes processos. No caso da professora Vilma, dentre outros resultados, verificou-se o quanto as crianças atribuíam a si próprias as dificuldades de aprendizagem que experimentavam, dificuldades estas compreensíveis quando da análise microgenética das interações professora-alunos. Além das instruções confusas e muitas vezes contraditórias da professora, tudo indicou que ela foi bem sucedida em promover (canalizar) a internalização de significados negativos referentes ao *self* das crianças, que explicitaram em seu discurso suas incompetências e dificuldades enquanto alunos capazes de absorver os conteúdos ditados pela professora.

Em resumo, temos confirmado no contexto educacional a estreita relação dialética entre práticas culturais, crenças e valores, apontada e discutida por Rogoff (1990; 2005), Shweder (1991), Valsiner (2001; 2005) e outros tantos teóricos da psicologia cultural.

#### Individualismo, competição e cooperação: considerações finais

Dumon (1985), Velho (1985), Curry e Goodheart (1991), Maturana e Varela (1995), Morin e Prigogine (2000) e muitos outros têm insistido na necessidade urgente de investigarmos as origens históricas e socioculturais da avassaladora onda de individualismo e competição que vem acompanhando de muito perto os processos de globalização capitalista do mundo atual. A timidez com que se apresentam alternativas ao modelo da globalização e suas nefastas conseqüências em termos de pobreza, desemprego e exclusão social, por um lado, e a intolerância, a discriminação e o individualismo associado à competição das sociedades de hoje, por outro, exige que todos nós colaborem na construção de conhecimentos que apontem para perspectivas mais animadoras e mais promissoras para o presente e para o futuro. Em nosso campo de atuação enquanto pesquisadores, devotados à construção de conhecimentos científicos, precisamos urgentemente gerar informações que venham a ser úteis para a compreensão das profundas e complexas inter-relações entre os fenômenos sociais e políticos e a ontogênese do ser humano individual, inserido em contextos culturais específicos em desenvolvimento.

Hoje podemos apresentar alguns importantes indicadores dos processos de canalização cultural da motivação social e da co-construção e fortalecimento dos valores humanos. Uma leitura crítica, intensiva e até mesmo microgenética dos

processos presentes nas atividades e práticas culturais cotidianas fornece-nos informações significativas para a compreensão das articulações entre os níveis micro e macro e suas conseqüências em termos da co-construção de valores humanos e de práticas culturais, especialmente práticas sócio-educativas que se dão no contexto da família, da escola e de outras agências de socialização (a mídia, por exemplo). Conceber a sociocultura e o desenvolvimento do sujeito como pólos diferenciados — porém profunda e dialeticamente relacionados — poderá, sem dúvida, colaborar para que venhamos a assumir um posicionamento crítico e proativo diante de questões tão sérias como as levantadas no presente artigo. Questões que abrangem desde a possibilidade da existência e convivência pacífica entre os povos, impregnada de respeito e valorização das diferenças culturais, até a promoção da dignidade e felicidade humanas, intrinsecamente associadas à qualidade das relações e interações sociais, bem como à auto-estima e à avaliação positiva de si mesmo.

Abrem-se, hoje, novas perspectivas de estudo para o avanço de elaborações teóricas e o desenvolvimento de práticas culturais que venham a contribuir para as necessárias transformações sociais, muito especialmente o desenvolvimento de elaborações e práticas que tenham por objetivo a construção de uma cultura de paz. A psicologia estará, assim, contribuindo para o salto qualitativo do discurso de intenções à promoção concreta de ações e práticas efetivas na direção da transformação social.

#### Referências bibliográficas

- BAKHURST, D.; SHANKER, S. *Jerome Bruner: Language, culture and self*. Londres: Sage, 2001.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- BRANCO, A.U. Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. In: VALSINER J.; CONNOLLY, K. (orgs.), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage, 2003, p. 238-256.
- BRANCO, A.U.; PALMIERI, M.W. Shall we cooperate or compete? The ambiguities of meaning construction in the context of preschool activities. *Palestra* no Simpósio Meaning Construction, IX European Conference of Child Development, Milão, Itália, agosto 2003.
- BRANCO, A.U.; PINTO, R.; PINHEIRO, M.; BERNARDES, P. Cooperation, competition and individualism: 11 years-old children's belief orientations and moral implications. *Trabalho* apresentado na 34th Meeting of Jean Piaget Society, Toronto, Junho, 2004a.
- BRANCO, A.U.; PINTO, R.; PINHEIRO, M.; BERNARDES, P. Motivação social na perspectiva de adolescentes do 1. ano do ensino médio. *Trabalho* apresentado na XXXIV Reunião da SBP, Outubro, Ribeirão Preto, São Paulo, 2004b.

- BRANCO, A.U.; ROCHA, R. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 14 (3), p.251-258, 1998.
- BRANCO, A.U.; SALOMÃO, S. Cooperação, competição e individualismo: pesquisa e contemporaneidade. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1), 11-18, 2001.
- BRANCO, A.U.; VALSINER, J. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64, 1997.
- BRANCO, A.U.; VALSINER, J. Communication and metacommunication in human development. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc. Brockmeier, J. & Harre, R. (2001). Narratives: problems and promises of an alternative paradigm. In: BROKMEIER, J.; CARBAUGH, D. (orgs.). *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2004, p. 39-58.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1997.
- COLE, M. Culture in development. In: BORNSTEIN, M.H.; LAMB, M.E. (orgs.). *Developmental psychology: An advanced text book*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1992.
- COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.
- CURRY, R.O.; GOODHEART, L.B. *American chameleon: Individualism in trans-national context*. Londres: The Kent State University Press, 1991.
- DAMON, W.; LERNER, R.M. *Handbook of child psychology, 5th edn: Vol. 1. Theoretical models of human development*. New York: Wiley, 1998.
- DEUTSCH, M. A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152, 1949.
- DEVRIES, R.; ZAN, B.; HILDEBRANDT, C.; EDMIASTON, R.; SALES, C. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre; ArtMed, 2004.
- DUMONT, L. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- FORD, D. H.; LERNER, R. M. *Developmental systems theory: An integrative approach*. London: Sage, 1992.
- GASKINS, S.; MILLER, P.J.; CORSARO, W.A. Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. In: CORSARO, W.A.; MILLER, P.J. (orgs.). *Interpretive approaches to children's socialization* (New Directions for Child Development, n.58). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1992, p.5-24.
- HERMANS, H.J. The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-282, 2001.



- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. *Cooperation and competition: Theory and research*. Minnesota: Interaction Book Company, 1989.
- LAWRENCE, J. A.; VALSINER, J. Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167, 1993.
- MADUREIRA, A.F.A.; BRANCO, A.U. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A.; COSTA JR, A.L. (orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 90-112.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Workshopsy, 1995.
- MATUSOV, E. When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, p.326-349, 1998.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, E.; PRIGOGINE, I. *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- NEVES PEREIRA, M.S. *Criatividade na pré-escola: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. 2004. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília.
- RATNER, C. *Cultural psychology: Theory and method*. New York: Plenum, 2002.
- REY, F.G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Thompson, 2003.
- REYKOWSKI, J. Dimensions of development in moral values. In: EISENBERG, N.; REYKOWSKI, J.; STAUB, E. (orgs.). *Social and moral values: Individual and societal perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1989.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Cambridge: Oxford University Press, 1990.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- PALMIERI, M.W. *Cooperação, competição e individualismo na pré-escola: análise de contextos de desenvolvimento*. 2003. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília.
- SALGADO, J.; HERMANS, H. The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology: Clinical Session*, 1 (1), 3-13, 2005.
- SHWEDER, R. A.; MUCH, N. C. Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction* (p. 197-244). New York: Wiley, 1987.
- SHWEDER, R. *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- STAUB, E. A conception of the determinants and development of altruism and aggression: motives, the self, and the environment. In: ZAHAN-WAXLER, C.; CUMMINGS, E.M.; IANNOTTI, R. (orgs.). *Altruism and aggression: Biological and social origins*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991, p.135-164.

TACCA, M.C. *Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas*. 2000. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília.

TACCA, M.C.; BRANCO, A.U. *Teach and learn: Co-creation of meanings in teacher-students interactions within structured contexts*. Trabalho apresentado na III Conference for Sociocultural Research, Campinas, Brasil, Julho 2000.

TAPPAN, M.B. Texts and contexts: Language, culture, and the development of moral functioning. In: WINEGAR, L.T.; VALSINER, J. (orgs.), *Children's development within social context*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1992, v.1, p.93-117.

THELEN, E.; SMITH, L. Dynamic systems theory. In: DAMON, W.; LERNER, R. (orgs.). *Handbook of child psychology, 5th edn: v. 1. Theoretical models of human development*. New York: Wiley, 1998, p. 563-634.

VALSINER, J. *Culture and the development of children's action*. Chichester: Wiley, 1987.

VALSINER, J. Culture and human development: a co-constructionist perspective. In: GEERT, P. van; MOS, L. (orgs.). *Annals of theoretical psychology. v.10*. New York: Plenum, 1994.

VALSINER, J. Appropriation, internalization / externalization, and self-construction (p.100-135). In: VALSINER, J. *The guided mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

VALSINER, J. *Comparative study of human cultural development*. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001.

VALSINER, J. Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext. In: ASENDORPE, J.; RAUH, H. (orgs.). *Enzyklpadie der psychologie, vol. 3. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Gottingen: Hogrefe, 2005.

VALSINER, J.; BRANCO, A.U.; DANTAS, C. Socialization as CoConstruction: Parental belief orientations and heterogeneity of reflection. In: GRUSEC, J.E.; KUCZYNSKI, L. (orgs.). *Parenting and children's internalization of values*. New York: Wiley, 1997, p. 283-306.

VELHO, G. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, J.W. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998.

*Recebido em 02 de março de 2006 e aprovado em 28 de abril de 2006.*