

2

O desenvolvimento como transformação da participação em atividades culturais

Algumas décadas atrás, psicólogos interessados em como os processos culturais contribuíam para o pensamento humano ficaram perplexos com o que observaram. Sua perplexidade vinha da tentativa de compreender as vidas cotidianas das pessoas que visitavam, utilizando os conceitos predominantes sobre desenvolvimento humano e cultura. Muitos desses pesquisadores começaram a buscar formas mais úteis de pensar sobre a relação entre a cultura e o funcionamento individual.

Neste capítulo, discuto por que as idéias, em voga na época, sobre o relacionamento entre processos individuais e culturais fizeram com que as observações daqueles pesquisadores os deixassem perplexos. Uma questão fundamental era o fato de que se supunha que “o indivíduo” fosse separado do mundo, equipado com características básicas e gerais que poderiam ser “influenciadas” em nível secundário pela cultura. Um problema concomitante era o fato de que a “cultura” era considerada, muitas vezes, como um conjunto estático de características. Depois de examinar essas premissas, discuto a teoria cultural-histórica que ajudou a solucionar a perplexidade dos pesquisadores, concentrando-me em minha própria versão dela. Segundo minha visão, o desenvolvimento humano é um processo no qual as pessoas se transformam por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que, por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais com o passar das gerações.

Juntos, os Capítulos 2 e 3 defendem a concepção de que as pessoas e as comunidades culturais se criam mutuamente. O Capítulo 2 se dedica aos conceitos para estabelecer o relacionamento entre processos culturais e o desenvolvimento de indivíduos. O Capítulo 3 trata da questão correlata de como podemos conceber as comunidades culturais se transformando a partir das contribuições de sucessivas gerações de pessoas.

Um quebra-cabeça lógico para os pesquisadores

Os psicólogos interculturais norte-americanos e europeus das décadas de 1960 e 1970 levaram os testes de desenvolvimento cognitivo infantil dos Estados Unidos e da Europa para outros lugares. Esses testes eram muitas vezes derivados da teoria dos estágios de Jean Piaget, ou eram testes de classificação, de lógica e de memória.

O objetivo era utilizar medidas do pensamento que tivessem pouca relação evidente com as vidas cotidianas das pessoas, para investigar suas habilidades independentemente de sua experiência anterior. Dessa forma, os pesquisadores pediam que as pessoas dissessem se determinadas quantidades de água mudavam quando colocadas em recipientes de diferentes formatos, classificassem figuras desconhecidas em categorias, resolvessem problemas lógicos que só poderiam ser solucionados a partir das premissas enunciadas – não utilizando o conhecimento do mundo real – e

memorizassem listas de sílabas sem sentido ou palavras sem relação umas com as outras.

A idéia era que a “verdadeira” competência das pessoas, que se supunha ser subjacente a seus desempenhos cotidianos, poderia ser definida utilizando-se problemas novos que ninguém havia pensado em como resolver. O nível de competência era considerado como uma característica pessoal geral subjacente a aspectos amplamente diferentes do comportamento, sem variação entre situações distintas. Os testes buscavam determinar etapas gerais de pensamento ou a habilidade geral de classificar, pensar logicamente e se lembrar. Esperava-se que alguns indivíduos (ou grupos) estivessem em etapas “superiores” ou tivessem habilidades de classificação, lógicas e de memória melhores – em geral – que outras pessoas. A pesquisa intercultural era utilizada para examinar, sob circunstâncias amplamente variáveis, quais fatores ambientais gerariam maior “competência”.

O quebra-cabeça residia no fato de que as mesmas pessoas que tinham baixo desempenho nos testes dos pesquisadores demonstravam habilidades impressionantes de raciocínio ou memorização (ou outras habilidades cognitivas que os testes supostamente mensurariam) fora da situação de teste. Por exemplo, Michael Cole observou que, em uma comunidade na qual as pessoas tinham muita dificuldade com testes matemáticos, demonstrava-se grande habilidade no mercado e em outros ambientes locais: “em táxis-ônibus, muitas vezes os motoristas me superavam na negociação de preços, e pareciam não ter qualquer dificuldade para calcular milhas, qualidade das estradas, qualidade dos pneus dos carros, número de passageiros e distância” (1996, p. 74).

Partindo-se da premissa de que a cognição é uma competência geral que caracteriza os indivíduos em diferentes situações, tal desequilíbrio no desempenho era desconcertante. Para tentar resolver a diferença na “habilidade” aparente em situações distintas, os pesquisadores tentaram primeiramente tornar mais familiares o conteúdo e o formato dos testes, para encontrar parâmetros mais “verdadeiros” de competências subjacentes. Os pesquisadores também tentaram subdividir a competência em “domínios” menores, tais como o conhe-

cimento biológico e o conhecimento físico, ou habilidades verbais e não-verbais, de forma que as discrepâncias entre situações não fossem tão grandes (essa abordagem permanece ativa no campo do desenvolvimento cognitivo).

Os pesquisadores também começaram a observar que, embora os testes não pretendessem se relacionar a aspectos específicos das experiências das pessoas, havia elos entre o desempenho nos testes e o nível de exposição à influência da escolarização e cultura geral ocidentais. Era tentador concluir que escolarização e cultura geral tornam as pessoas mais inteligentes, mas as observações feitas pelos pesquisadores no cotidiano desafiavam essa interpretação. Em lugar disso, pesquisadores como Sylvia Scriber e Michael Cole e seus colegas começaram a estudar as conexões específicas entre o desempenho nos testes e a experiência de escolarização (no Capítulo 7, sobre cultura e pensamento, dedico-me mais detalhadamente a essa pesquisa e suas conclusões.)

Um exemplo: “falamos sempre apenas daquilo que vemos”

Um exemplo de problema lógico servirá para ilustrar a conexão entre a formação escolar e desempenho em testes. Um teste comum de pensamento lógico é o silogismo, como aqueles empregados na década de 1930 por Alexander Luria. Em seu estudo, o entrevistador apresentava o seguinte silogismo a adultos da Ásia Central, com graus de alfabetização e formação escolar variados:

No extremo norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya Zemlya fica no extremo norte e há sempre neve lá. Qual a cor dos ursos naquele lugar?

Luria relatou que, quando se pedia que fizessem inferências com base nas premissas dos silogismos, os entrevistados com formação escolar resolviam os problemas da forma desejada. Entretanto muitos entrevistados sem essa formação não o faziam. A seguir, a resposta de um camponês deste último grupo da Ásia Central, que não tratou o silogismo como se as premissas constituíssem uma relação lógica que permitisse uma inferência:

Falamos sempre daquilo que vemos; não falamos sobre o que não vimos.

Mas o que as minhas palavras sugerem? – o entrevistador pergunta, e logo repete o silogismo.

Bom, é assim: nosso czar não é como o seu, e o seu não é como o nosso. Suas palavras podem ser respondidas apenas por alguém que estava lá, e se a pessoa não estava lá, ela não pode dizer nada com base em suas palavras.

Mas – o entrevistador continua –, com base em minhas palavras, no norte, onde sempre há neve, os ursos são brancos; você consegue entender que tipo de urso existe em Novaya Zemlia?

Se um homem tivesse 60 ou 80 anos e tivesse visto um urso branco e contasse a respeito, poderia-se acreditar nele, mas eu nunca vi um desses e portanto não posso dizer. Essa é minha última palavra. Quem viu pode dizer, e quem não viu não pode dizer nada!” (Nesse momento, um rapaz mais jovem disse voluntariamente: “Suas palavras significam que os ursos lá são brancos”.)

Bom, qual de vocês está correto? – pergunta o entrevistador.

O que o galo sabe fazer, ele faz. O que eu sei, eu digo, e nada além disso! (1976, p. 108-109)

O camponês e o entrevistador discordaram sobre o tipo de evidência que é aceitável como verdade. O primeiro insistiu no conhecimento de primeira mão, talvez acreditando na palavra de uma pessoa confiável e experiente, mas o entrevistador tentou induzi-lo a jogar o jogo de examinar o valor de verdade somente das palavras. O camponês sem formação escolar argumentava que, como não havia testemunhado pessoalmente o evento, não tinha evidências adequadas e concluía que o entrevistador também não as tivesse. Quando o rapaz com formação tirou uma conclusão com base nas premissas não-verificadas enunciadas no problema, o homem sem formação concluiu que o mais jovem não deveria tirar conclusões apressadas.

Assim como esse camponês, muitos outros entrevistados sem formação escolar se recusaram a aceitar que o pressuposto principal esteja “dado,” e protestaram dizendo que “só poderiam julgar o que tivessem visto” ou que “não mentiriam” (esse padrão foi repetido em outras situações por Cole, Gay, Glick e Sharp, 1971; Fobih, 1979; Scribner, 1975, 1977; Sharp, Cole e Lave, 1979; Tulviste, 1991). Se os entrevistados sem formação escolar não precisassem declarar a conclusão, mas se lhes fosse pedido, em lugar disso, que avaliassem se uma premissa hipotética e uma conclusão anunciada pelo pesquisador eram logicamente adequadas, então eles se dispunham a considerar tais problemas como unidades lógicas autônomas (Cole et al., 1971).

O argumento do camponês estudado por Luria demonstra um raciocínio bastante abstrato com relação àquilo que se pode utilizar como evidência. Na verdade, o autor observou que o raciocínio e a dedução das pessoas sem formação escolar seguia as regras quando tratava de experiência prática imediata: elas faziam julgamentos excelentes e tiravam as conclusões que a situação sugeria. Sua recusa a tratar os silogismos como problemas lógicos não é uma incapacidade de pensar hipoteticamente. Um entrevistado explicou seu raciocínio para não responder a uma questão hipotética: “se você conhece uma pessoa, se surge uma questão acerca dela, você sabe responder” (Scribner, 1975, 1977). Ele raciocinou hipoteticamente ao negar a possibilidade de raciocinar hipoteticamente sobre informações com as quais não tinha qualquer experiência.

Os silogismos representam um gênero de linguagem especializada com a qual se torna mais fácil lidar com a prática desse tipo de problema especializado (Scribner, 1977). Na escola, as pessoas podem se familiarizar com esse gênero por meio da experiência com problemas formulados como histórias, nos quais a resposta deve ser derivada a partir de elementos constantes do enunciado do problema. Os alunos não devem questionar a verdade das premissas, mas responder com base nos “fatos” declarados.

Dispor-se a aceitar uma premissa que não se possa verificar e raciocinar a partir daí é uma característica da formação escolar e da alfabetização. Esse teste de “habilidade” lógica, comumente utilizado, reflete um treinamento específico em um formato de linguagem que os pesquisadores provavelmente tomam como natural, por serem eles próprios indivíduos com alto nível de formação escolar. Os quebra-cabeças questionavam pressupostos de generalidade.

Pesquisadores questionando pressupostos

Os pesquisadores culturais buscaram caminhos alternativos para pensar sobre o relacionamento entre desenvolvimento individual e processos culturais. O pressuposto de que as características de crianças e culturas eram gerais parece ter sido parte do problema.

Os pesquisadores passaram a suspeitar da idéia de que as crianças progridem mediante etapas monolíticas e gerais de desenvolvimento e observaram que as formas como as pessoas pensam e se relacionam com outras não são, na verdade, aplicáveis a circunstâncias variáveis. Além disso, observaram problemas semelhantes ao tratar a cultura como uma entidade monolítica. Supôs-se que o efeito de ser “membro de uma cultura” fosse uniforme tanto para os membros quanto para as situações nas quais eles funcionavam. Por exemplo, grupos culturais inteiros eram por vezes caracterizados como orais, complexos ou interdependentes (em diferentes tradições de pesquisa). Quando os pesquisadores perceberam que os membros de uma comunidade muitas vezes diferiam uns dos outros nessas dimensões, e que as dimensões pareciam se aplicar mais a algumas circunstâncias que a outras, o próprio objetivo de tentar discernir a “essência” de uma cultura foi questionado.

Atualmente, os estudiosos pensam sobre a relação entre desenvolvimento individual e processos culturais em uma variedade de formas que tentam olhar mais especificamente os atributos individuais e culturais. Nossa compreensão se beneficiou de tentativas de fazer análises mais

minuciosas de características individuais, domínios do pensamento e atributos culturais.

Contudo, acredito que alguns dos problemas que permanecem exigem repensar nossas idéias básicas sobre a relação entre indivíduos e comunidades culturais. Não concordo com a abordagem, ainda comum, que trata indivíduos como entidades separadas de processos culturais, com existência independente de suas comunidades culturais. Tais abordagens olham para como a “cultura” exerce “influência” sobre a criança, que, no mais, é tratada de forma genérica.

O restante deste capítulo se concentra em como podemos conceituar o desenvolvimento humano como um processo cultural no qual todas as crianças se desenvolvem como participantes de suas comunidades culturais. Em primeiro lugar, apresenta várias abordagens que têm sido bastante influentes e úteis: o trabalho de Mead, dos Whittings e de Bronfenbrenner. A seguir, afirma que podemos resolver alguns problemas descartando um pressuposto, muitas vezes não-dito, de que indivíduo e cultura são entidades separadas, com as características desta “influenciando” as do primeiro.

Muitos pesquisadores, incluindo a mim, consideraram a teoria cultural-histórica proposta por Lev Vygotsky bastante útil, e nas últimas décadas, muitos elaboraram estudos a partir dela. Sua obra influente *Mind in Society* (1978) foi apresentada ao mundo de fala inglesa por alguns dos mesmos pesquisadores (incluindo Cole e Scribner) que lutavam com o quebra-cabeça do desempenho variado das pessoas em testes cognitivos e em atividades cognitivas cotidianas. A teoria de Vygotsky ajudou a estabelecer a relação entre o pensamento dos indivíduos e as tradições culturais, tais como escola e alfabetização.

Na última parte deste capítulo, descrevo minha abordagem, que se constrói a partir do trabalho anterior. Concebo o desenvolvimento como a transformação da participação das pessoas em atividades socioculturais contínuas, as quais se modificam, elas próprias, com o envolvimento de indivíduos em sucessivas gerações.

Conceitos que relacionam o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento individual

O trabalho pioneiro de Margaret Mead demonstrou como os momentos decorridos de atividade compartilhada, que podem conter ou não lições explícitas para as crianças, são o material do desenvolvimento. Suas observações cuidadosas de eventos cotidianos filmados, muito antes da introdução da tecnologia do vídeoteipe portátil, contribuíram para revelar aspectos culturais dos atos e interações individuais. Muitas linhas de investigação relacionadas proporcionaram modelos para ajudar os pesquisadores a pensar sobre a relação do desenvolvimento individual com os processos culturais.

Dois abordagens fundamentais – o modelo psicocultural de Whiting e Whiting e o sistema ecológico de Bronfenbrenner – cumpriram o propósito de descrever de que forma o relacionamento foi conceituado. Várias outras abordagens atuais, incluindo as perspectivas cultural-históricas, elaboraram-se a partir do trabalho desses pioneiros. Nesta parte, descrevo algumas das idéias apresentadas por esses modelos, que proporcionaram conceitos fundamentais e disseminaram pesquisas pioneiras. Entretanto, gostaria de levantar a preocupação de que as formas como os modelos organizaram o esquema da relação entre os indivíduos e o mundo nos levaram, talvez involuntariamente, a uma visão limitadora dos processos individuais e culturais, como se fossem entidades separadas. Minha preocupação é relevante para a maioria dos esquemas relacionando indivíduos e processos culturais nas ciências sociais.

O modelo psicocultural de Whiting e Whiting

Beatrice Whiting e John Whiting (1975) apresentaram um “modelo psicocultural” sobre as relações entre o desenvolvimento dos indivíduos e as características de seus ambientes imediatos, parceiros sociais e sistemas e valores institucionais e culturais. Essa perspectiva destaca a idéia de que a compreensão do desenvolvimento humano exige entender detalhadamente

as situações nas quais as pessoas se desenvolvem – as situações imediatas, bem como os processos culturais menos imediatos, nos quais as crianças e seus parceiros (e seus ancestrais) tomam parte.

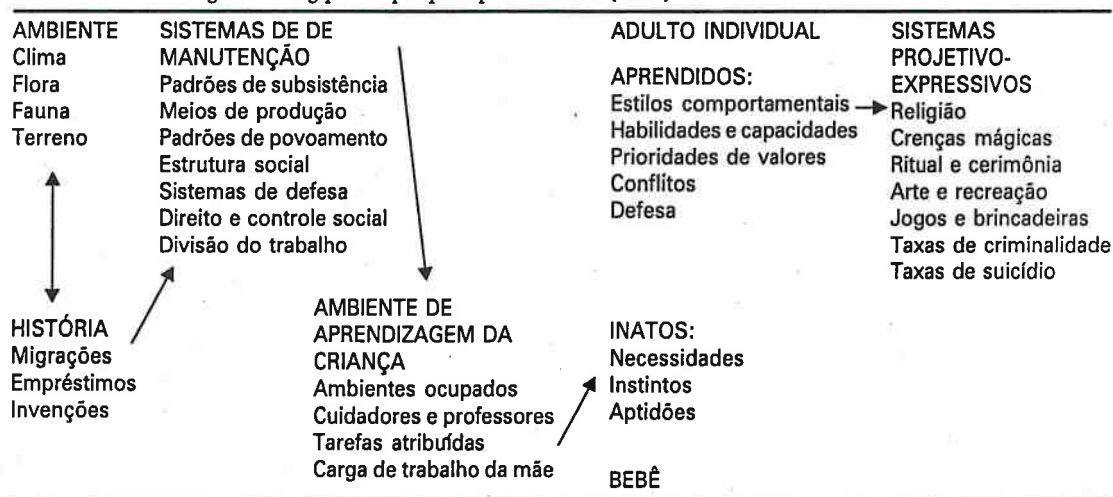
Os Whiting estimularam uma compreensão mais profunda dos processos culturais do que costuma ser o caso em estudos que simplesmente relacionam o desenvolvimento das crianças a categorias amplas como cultura, classe social e gênero. Beatrice Whiting (1976) pressionou os estudiosos a “desempacotar” essas variáveis em lugar de tratá-las como pacotes amplos de “variáveis independentes” não-analisadas. Ela apontou para o fato de que o conjunto de personagens e ambientes nos quais as crianças agem é extremamente influente para determinar o rumo de seu desenvolvimento.

O modelo de Whiting e Whiting (veja o Quadro 2.1) apresentava o desenvolvimento humano como o produto de uma cadeia de circunstâncias sociais e culturais em que a criança está inserida. A cadeia começava com o ambiente (incluindo o clima, a flora e a fauna e o terreno) e chegava à história (incluindo migrações, empréstimos e invenções). Isso, por sua vez, levava aos sistemas de manutenção do grupo (padrões de subsistência, meios de produção, padrões de povoamento, estrutura social, sistemas de defesa, direito e controle social e divisão do trabalho) e depois ao ambiente de aprendizagem da criança, que consistia em seus ambientes de rotina, cuidadores e professores, tarefas atribuídas e a carga de trabalho da mãe. A seguir, a cadeia chegava ao indivíduo, incluindo necessidades, instintos e aptidões inatas do bebê, bem como seus estilos comportamentais, habilidades, prioridades de valores, conflitos e defesas aprendidos.

O modelo dos Whiting continha um conjunto de pressupostos relacionados à direção fundamental da causalidade, com setas voltadas do ambiente e da história ao ambiente de aprendizagem da criança até o desenvolvimento do indivíduo. Whiting e Whiting (1975) supunham que os sistemas de manutenção determinassem em muito o ambiente de aprendizagem no qual

QUADRO 2.1

O modelo de Whiting e Whiting para a pesquisa psicocultural (1975)



a criança cresce, e este, seu comportamento e desenvolvimento.

Esses pressupostos proporcionaram a Whiting e Whiting e à sua equipe de pesquisa uma estrutura que permitiu avanços importantes na compreensão da cultura e do desenvolvimento infantil, em sua obra fundamental *Six Cultures Study* (1975). Seu foco no ambiente de aprendizagem da criança produziu conclusões de pesquisa fundamentais ao estudo dos aspectos culturais do desenvolvimento humano. Meu próprio trabalho foi muito influenciado pelas idéias dos Whiting, e sua pesquisa pode ser encontrada ao longo deste livro.

Entretanto, o formato de seus esquemas carrega pressupostos implícitos que tendem a limitar a forma como pensamos sobre a relação entre indivíduos e práticas culturais, de formas não-intencionais. As categorias que compõem a cadeia são tratadas como entidades independentes, e as setas indicam que uma delas causa a seguinte. Dessa forma, os processos individuais e culturais são tratados “como se” existissem independentemente uns dos outros, com as características individuais sendo criadas pelas culturais.

O sistema ecológico de Bronfenbrenner

A perspectiva de Bronfenbrenner também contribuiu com idéias e pesquisas importantes sobre os aspectos culturais do desenvolvimento humano. Seu modelo toma uma forma diferente da de Whiting e Whiting, mas levanta questões semelhantes sobre o tratamento de processos individuais e culturais como entidades separadas.

Bronfenbrenner enfatizou as interações de um organismo em processo de mudança em um ambiente também em mudança. Em sua visão, o ambiente geral é composto dos ambientes imediatos da pessoa, bem como pelos contextos culturais e sociais das relações entre diferentes ambientes, como casa, escola e local de trabalho. Bronfenbrenner estava interessado em especificar as propriedades e as condições dos ambientes social e físico que estimulam ou prejudicam o desenvolvimento nos “nichos ecológicos” das pessoas. Segundo o autor (1979), a ecologia do desenvolvimento humano envolve

a acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades variáveis dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, à medida que esse processo é afetado pelas

relações entre esses ambientes, e por contextos mais amplos nos quais eles estão inseridos. (Bronfenbrenner, 1979, p. 21)

Embora essa definição declare que a pessoa e o ambiente estão mutuamente envolvidos, em outras, os indivíduos são tratados como produtos de seus ambientes imediatos e contextos “mais amplos.” Bronfenbrenner descreveu seu sistema ecológico como sendo composto de círculos concêntricos, como as bonecas russas conhecidas como *matryoshkas*, nas quais uma pequena figura se encaixa dentro de uma maior, que se encaixa dentro de uma ainda maior, e assim por diante (veja a Figura 2.1).

Assim como o esquema no Quadro 2.1, composto de categorias conectadas por setas, a proposta de círculos concêntricos de Bronfenbrenner carrega os mesmos pressupostos implícitos sobre a relação entre processos individuais e culturais: os indivíduos e os contextos “mais amplos” são concebidos como existindo separadamente, passíveis de ser definidos independentemente uns dos outros, relacionados de forma hierárquica, à medida que os contextos “mais amplos” afetam os “menores”, o que, por sua vez, afeta a pessoa em desenvolvimento.

No sistema de Bronfenbrenner, o círculo central, de menor tamanho, está mais próximo

das experiências imediatas do indivíduo (veja a Figura 2.2). Os círculos mais externos se referem a ambientes que exercem uma influência menos direta (por meio de seu impacto sobre outros), sem a participação direta do indivíduo. O sistema se divide em quatro aspectos da ecologia, nos quais os indivíduos funcionam: microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas. Embora eu questione a forma como esses quatro sistemas se relacionam, a formulação de Bronfenbrenner para cada um deles é uma contribuição de valor:

Microssistemas, segundo Bronfenbrenner, são as experiências imediatas dos indivíduos – os ambientes como a casa, a escola e a vizinhança, nos quais a criança está inserida. Uma das unidades básicas no nível de microssistemas é a díade (ou seja, o par): as díades, por sua vez, relacionam-se a estruturas interpessoais mais amplas, como as tríades (sistemas de três pessoas, tais como mãe-pai-bebê). Mesmo nos ambientes mais imediatos, os indivíduos e as díades são fundamentalmente dependentes de terceiros e de grupos mais amplos.

Mesossistemas, na abordagem de Bronfenbrenner, são as relações entre os microssistemas nos quais o indivíduo está envolvido; por exemplo, as práticas complementares ou conflitantes em casa e na escola. Os mesossistemas



Figura 2.1

Bronfenbrenner comparou seu sistema ecológico a bonecas russas *matryoshka*.

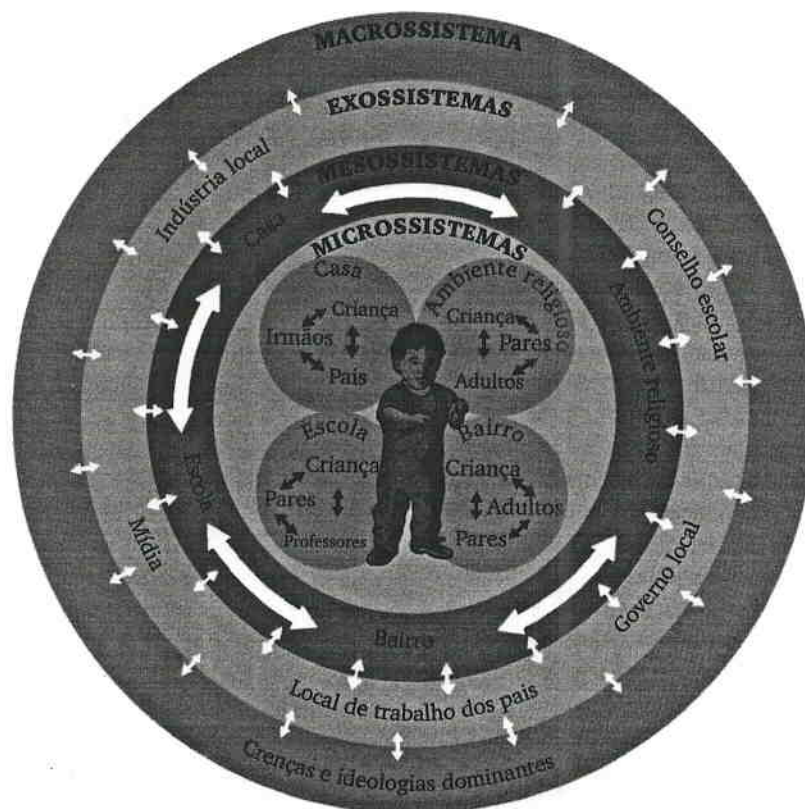


FIGURA 2.2

O sistema ecológico encaixado de Bronfenbrenner, interpretado no livro-texto de Michael e Sheila Cole, 1996.

envolvem relações entre sistemas – dois, três ou mais, em relação. Bronfenbrenner fez a afirmação muito importante de que qualquer ambiente (como a casa) envolve relações com outros (como a escola ou uma instituição religiosa), enfatizando as sobreposições e a comunicação entre os ambientes e a informação em cada um deles, sobre o outro. A análise dos mesossistemas dá importância a questões como, por exemplo, se um jovem entra em uma nova situação (como a escola ou uma colônia de férias), sozinho ou na companhia de parceiros familiares, e se o jovem e os companheiros têm informações sobre o novo ambiente antes de entrar nele. Bronfenbrenner enfatizou a importância das transições ecológicas à medida que as pessoas mudam de papéis ou ambientes (por exemplo, com a chegada de um novo irmão,

a entrada na escola, a formatura, o trabalho e o casamento).

Os *exossistemas* relacionam os microsistemas nos quais as crianças estão envolvidas a ambientes de que elas não participam diretamente, tais como os locais de trabalho dos pais, caso as crianças não os frequentem. Embora os ambientes imediatos das crianças, dos quais elas participam diretamente, sejam especialmente potentes para influenciar seu desenvolvimento, Bronfenbrenner afirmou que os ambientes de que as crianças não participam diretamente também são muito influentes, mencionando principalmente o papel do trabalho dos pais e organização da comunidade: se os pais conseguem ou não ter um desempenho eficaz no âmbito da família depende das demandas, do estresse e de apoios do lo-

cal de trabalho e da família ampliada. O impacto direto dos papéis que os pais cumprem na educação dos filhos é influenciado por fatores indiretos, como flexibilidade dos horários de trabalho, adequação dos sistemas de cuidado das crianças, ajuda de amigos e família, qualidade dos serviços sociais e de saúde e a segurança do bairro. Aspectos tão distantes quanto políticas públicas afetam todos esses fatores e são parte do exossistema do desenvolvimento humano.

Os *macrossistemas* são a ideologia e a organização das instituições sociais que permeiam a cultura ou a subcultura. Com relação aos macrossistemas, Bronfenbrenner (1979) declarou:

Dentro de qualquer cultura ou subcultura, os ambientes de um determinado tipo – tais como casas, ruas ou escritórios – tendem a ser muito semelhantes, ao passo que, entre culturas, eles são distintivamente diferentes. É como se dentro de cada sociedade ou subcultura existisse uma planta para a organização de todos tipos de ambiente. Mais além, essa planta pode ser alterada, com o resultado de que a estrutura do ambiente em uma sociedade pode se tornar muito diferente e gerar mudanças correspondentes em comportamento e desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, p. 4).

A abordagem de Bronfenbrenner dá diversas contribuições fundamentais. Particularmente, enfatiza o estudo das relações entre os múltiplos ambientes nos quais as crianças e suas famílias estão direta ou indiretamente envolvidas. A idéia de examinar como as crianças e as famílias fazem transições entre seus diferentes ambientes ecológicos também é extremamente importante. Não obstante, a separação em sistemas encaixados limita as idéias das relações entre processos culturais e individuais.

Descendentes

As idéias e as pesquisas dos Whiting e de Bronfenbrenner proporcionam uma orientação muito importante para todo o campo de trabalho sobre cultura e desenvolvimento humano. Minhas próprias pesquisas e idéias são descendentes diretas dessa família de trabalhos, associados a idéias cultural-históricas.

Várias outras abordagens, influenciadas pelas idéias dos Whiting, de Bronfenbrenner e de outros, concentram-se nos *nichos ecológicos* como forma de pensar sobre a relação entre indivíduos e comunidades. Tom Weisner, Ron Gallimore e Cathie Jordan (1988) enfatizaram características importantes das atividades cotidianas das crianças para compreender as influências culturais:

- os empregados disponíveis e interagindo com as crianças;
- as motivações das pessoas envolvidas;
- os “roteiros” culturais utilizados pelas pessoas para orientar a forma como fazem as coisas;
- o tipo e a frequência de tarefas e atividades em rotinas diárias;
- os objetivos e as crenças culturais das pessoas envolvidas.

Charles Super e Sara Harkness (1997) se concentraram nas relações entre as disposições das crianças e três subsistemas do nicho de desenvolvimento:

- os ambientes físicos e sociais nos quais a criança vive;
- os costumes culturalmente regulados de cuidado e educação de crianças;
- a psicologia dos cuidadores (incluindo as crenças parentais com relação à natureza e às necessidades das crianças, os objetivos para a criação e as visões compartilhadas sobre técnicas eficazes de educação).

Questões na esquematização da relação de processos individuais e culturais

Nos livros-texto e em tratados acadêmicos de uma série de campos das ciências sociais, a relação entre processos individuais e culturais ainda costuma ser esquematizada utilizando-se entidades conectadas por setas ou contidas em círculos concêntricos (como no Quadro 2.1 e na Figura 2.1). Essas formas de esboçar idéias são tão familiares que os cientistas sociais podem não questionar os pressupostos que elas corporificam. As ferramentas visuais para comuni-

car visões teóricas limitam nossas idéias, muitas vezes sem que notemos esses limites. Creio que a revisão dos esquemas se faz importante para sermos capazes de representar a idéia de que os processos culturais e pessoais criam uns aos outros.

Os esquemas baseados em quadros e setas ou círculos concêntricos limitam nossos conceitos ao separar a pessoa e a cultura em entidades isoladas, com esta *influenciando* aquela (ou, em alguns modelos, com as duas entidades interagindo). O Quadro 2.1 e a Figura 2.1 retratam o indivíduo separadamente dos ambientes (e, portanto, "sujeito" a suas influências). A separação aparece nas cadeias causais unidirecionais entre variáveis anteriores e posteriores do modelo dos Whittings e no encaixe hierárquico do sistema interno, que depende dos externos, na teoria ecológica de Bronfenbrenner.

O comportamento (ou pensamento) costuma ser tratado como "resultado" de variáveis culturais independentes. A "influência" da cultura sobre os indivíduos tem sido estudada frequentemente "medindo-se" algumas de suas características (tais como a complexidade da organização social na sociedade) e algumas características desses indivíduos (como características de personalidade ou medidas de inteligência) e, a seguir, estabelecendo-se as relações entre ambas. Isso contrasta com as abordagens que examinam as contribuições dos indivíduos e as práticas culturais no modo como funcionam juntas, em processos mutuamente definidores.

Os esquemas que separam o indivíduo e o mundo permeiam tanto as ciências sociais que temos dificuldades de encontrar outras formas de representar essas idéias. Os Whiting e Bronfenbrenner podem, eles próprios, não estar rigidamente vinculados às idéias que sugiro estarem ligadas às formas dos diagramas. Em um trabalho posterior, Whiting e Edwards (1988) se referiram menos a cadeias causais do que no trabalho de 1975, ao examinar associações entre diferenças de gênero e as pessoas que fazem companhia às crianças, embora ainda com o objetivo de determinar de que forma os ambientes influenciam o desenvolvimento individual. Da mesma forma, a imagem da boneca rus-

sa de Bronfenbrenner é acompanhada pela declaração de que indivíduos e seus ambientes estavam relacionados por meio de uma acomodação progressiva e mútua.

Por estar interessada em representações visuais como instrumentos para o pensamento, busco outras formas de retratar o relacionamento mútuo da cultura e do desenvolvimento humano, evitando a idéia de que qualquer um deles ocorre isoladamente (sem as contribuições do outro) ou de que um produz o outro. Após descrever as formas como a teoria sociocultural-histórica trata a relação entre processos individuais e culturais, apresento alguns esquemas para retratar o desenvolvimento como um processo de participação variável em atividades socioculturais.

Teoria sociocultural-histórica

Muitos pesquisadores interessados na cultura e no desenvolvimento encontraram nos trabalhos de Lev Vygotsky e seus colegas uma teoria que estabeleceu o alicerce para ajudar a integrar o desenvolvimento individual em um contexto social, cultural e histórico. Em contraste com teorias do desenvolvimento que se concentram no indivíduo e no contexto social ou cultural como entidades separadas (acrescentando ou multiplicando um e outro), a abordagem cultural-histórica parte do pressuposto de que o desenvolvimento individual deve ser compreendido em seu contexto social e cultural-histórico, e não separada dele.¹ Segundo a teoria de Vygotsky, os esforços de indivíduos não são separados dos tipos de atividades nos quais eles se envolvem, e dos tipos de instituições dos quais são parte.

Vygotsky concentrou-se em habilidades cognitivas e sua dependência de invenções culturais tais como alfabetização, matemática, habilidades mnemônicas e abordagens à solução de problemas e raciocínio (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1979). Segundo essa visão, pensar envolve aprender a utilizar instrumentos culturais simbólicos e materiais de formas que sejam específicas à sua utilização. Isso foi exem-

plificado por trabalhos demonstrando que a experiência com a alfabetização promovia habilidades específicas em seu uso, em lugar de promover avanços cognitivos gerais (Scribner e Cole, 1981).

Vygotsky afirmou que as crianças aprendem a utilizar os instrumentos para pensar proporcionados pela cultura, por meio de suas interações com parceiros mais habilidosos na *zona de desenvolvimento proximal*. Ao se envolver com outros em processos complexos de pensamento, que fazem uso de instrumentos culturais do pensar, as crianças se tornam capazes de desenvolvê-los de forma independente, transformando os instrumentos culturais do pensamento de acordo com seus próprios propósitos. As interações na zona de desenvolvimento proximal permitem que as crianças participem de atividades que lhes seriam impossíveis de realizar sozinhas, utilizando instrumentos culturais que devem ser adaptados, eles próprios, à atividade específica em questão.

Dessa forma, os instrumentos culturais são tanto herdados quanto transformados por gerações sucessivas. A cultura não é estática, e sim formada a partir dos esforços de pessoas que trabalham conjuntamente, utilizando e adaptando instrumentos materiais e simbólicos proporcionados por predecessores e, durante o processo, criando novos.

O desenvolvimento no decorrer da vida está inerentemente ligado ao desenvolvimento histórico das espécies e das comunidades culturais, que ocorre nas oportunidades de aprendizagem a cada momento do dia-a-dia. O desenvolvimento se dá em ritmos distintos – à velocidade da mudança das espécies, da transformação histórica das comunidades, das vidas individuais e dos momentos de aprendizagem individual (Scribner, 1985; Wertsch, 1985). Esses quatro níveis de desenvolvimento, em diferentes focos de análise, proporcionam uma forma útil de pensar sobre a natureza mutuamente constitutiva dos processos culturais e biológicos e a natureza variável da cultura.

Os estudiosos estão trabalhando com um conjunto coerente de programas de pesquisa e teorias sociocultural-históricas, inspirado pela

teoria cultural-histórica de Vygotsky, junto com idéias relacionadas que surgem a partir de diversas outras tradições teóricas (veja Goodnow, 1993; Rogoff e Chavajay, 1995). A teoria de John Dewey (1916), também complementar às idéias de Vygotsky, tem ajudado uma série de estudiosos do campo sociocultural a desenvolver mais amplamente essas idéias. Além disso, o trabalho sobre a comunicação na vida cotidiana em diferentes comunidades tem contribuído com conceitos importantes para pensar sobre os aspectos individuais e culturais do desenvolvimento (Erickson e Mohatt, 1982; Goodwin, 1990; Heath, 1983, 1989a, 1991; Mehan, 1979; Miller, 1982; Ochs, 1988, 1996; Rogoff et al., 1993; Schieffelin, 1991; Watson-Gegeo e Gegeo, 1986b).

As propostas relacionadas para a teoria sociocultural representam um acordo geral de que o desenvolvimento individual constitui e é constituído por atividades e práticas sociais e cultural-históricas. Na perspectiva sociocultural emergente, a cultura não é uma entidade que *influencia* os indivíduos. Em lugar disso, as pessoas contribuem para a criação de processos culturais e estes contribuem para a criação de pessoas. Dessa forma, os processos individuais e culturais são *mutuamente constitutivos*, e não definidos separadamente.²

O desenvolvimento como transformação da participação na atividade sociocultural

Em meu próprio trabalho, enfatizo que o desenvolvimento humano é um processo de *participação variável das pessoas nas atividades socioculturais de suas comunidades*. As pessoas contribuem para os processos envolvidos nas atividades socioculturais, ao mesmo tempo em que herdam práticas inventadas por outros (Rogoff, 1990, 1998).

Em lugar de o desenvolvimento individual ser influenciado pela cultura (e influenciá-la), em minha perspectiva as pessoas se desenvolvem à medida que participam e contribuem para atividades culturais que se desenvolvem, elas

próprias, a partir do envolvimento das pessoas em sucessivas gerações. As pessoas de cada geração, à medida que desenvolvem empreendimentos socioculturais com outras, fazem uso e ampliam instrumentos e práticas culturais herdados de gerações anteriores. Ao se desenvolverem mediante o uso compartilhado de instrumentos e práticas culturais, simultaneamente contribuem para a transformação dos instrumentos, das práticas e das instituições culturais.

Para esclarecer essas idéias, tenho desenvolvido uma série de imagens que visam a ir além das formas de retratar influências culturais baseadas em quadros e setas e círculos concêntricos. Nas Figuras 2.2 até a 2.8, apresento ima-

gens de uma “perspectiva da transformação da participação” sociocultural, na qual os aspectos pessoais, interpessoais e culturais da atividade humana são concebidos como visões analíticas diferentes de processos contínuos e mutuamente constituídos.

No próximo capítulo, discuto em mais profundidade o que quero dizer com comunidades culturais. Para examinar as imagens da Figura 2.2, pode ser suficiente observar que, em minha visão, os processos culturais não são o mesmo que a participação em grupos nacionais ou étnicos, e que os indivíduos são, muitas vezes, participantes de práticas, tradições e instituições culturais de mais de uma comunidade.



Figura 2.2

Esta imagem retrata o objeto de estudo que tem sido tradicional na psicologia do desenvolvimento: o *indivíduo solitário*. As informações sobre as relações com outras pessoas e o propósito e o ambiente da atividade são suprimidos. Quando peço às pessoas para adivinhar o que essa criança está fazendo, suas especulações são hesitantes e vagas: “pensando?”, “de castigo?”, “lendo?”.

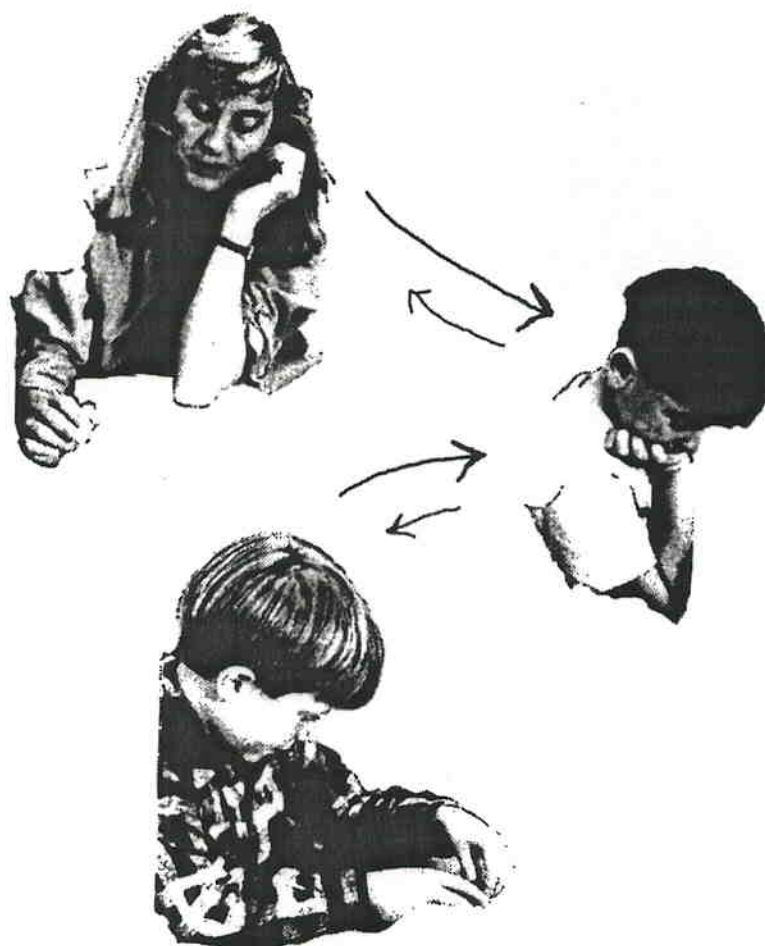


FIGURA 2.3

Obviamente, os papéis de outras pessoas – pais, amigos, professores e assim por diante – são reconhecidos como relevantes. Essa imagem retrata a forma como as relações sociais têm sido investigadas com frequência, isto é, estudando-se “a criança” isolada de outras pessoas, que são estudadas separadamente, mesmo quando estão envolvidas no mesmo evento. A seguir, as “*influências sociais*” são examinadas correlacionando-se as características ou ações das entidades separadas³ (às vezes, as análises incluem setas bidirecionais para tentar representar o efeito da criança ativa em relação às outras pessoas).

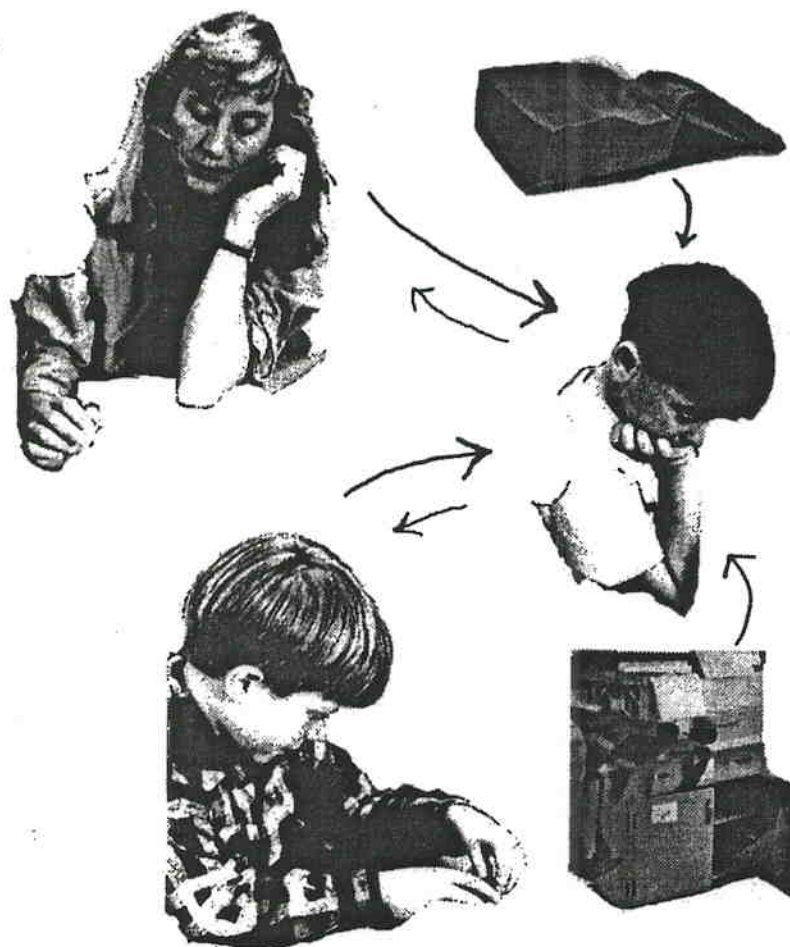


Figura 2.4

Esta figura, assim como as duas anteriores, baseia-se nos diagramas do tipo “quadro e seta”, sobre a relação entre cultura e desenvolvimento humano. Quando são acrescentadas as “*influências culturais*” (representadas pelo livro e pelo armário) a criança permanece separada delas, “*sujeita*” aos efeitos das características culturais. O indivíduo e o restante são separados e analisados sem se levar em consideração o que estão fazendo juntos em atividades socioculturais. Com essa apresentação da informação sobre “*influências culturais*”, os palpites das pessoas sobre o que esta criança está fazendo ainda não são muito específicos, embora alguns passem a ter mais certeza de que a criança está lendo.

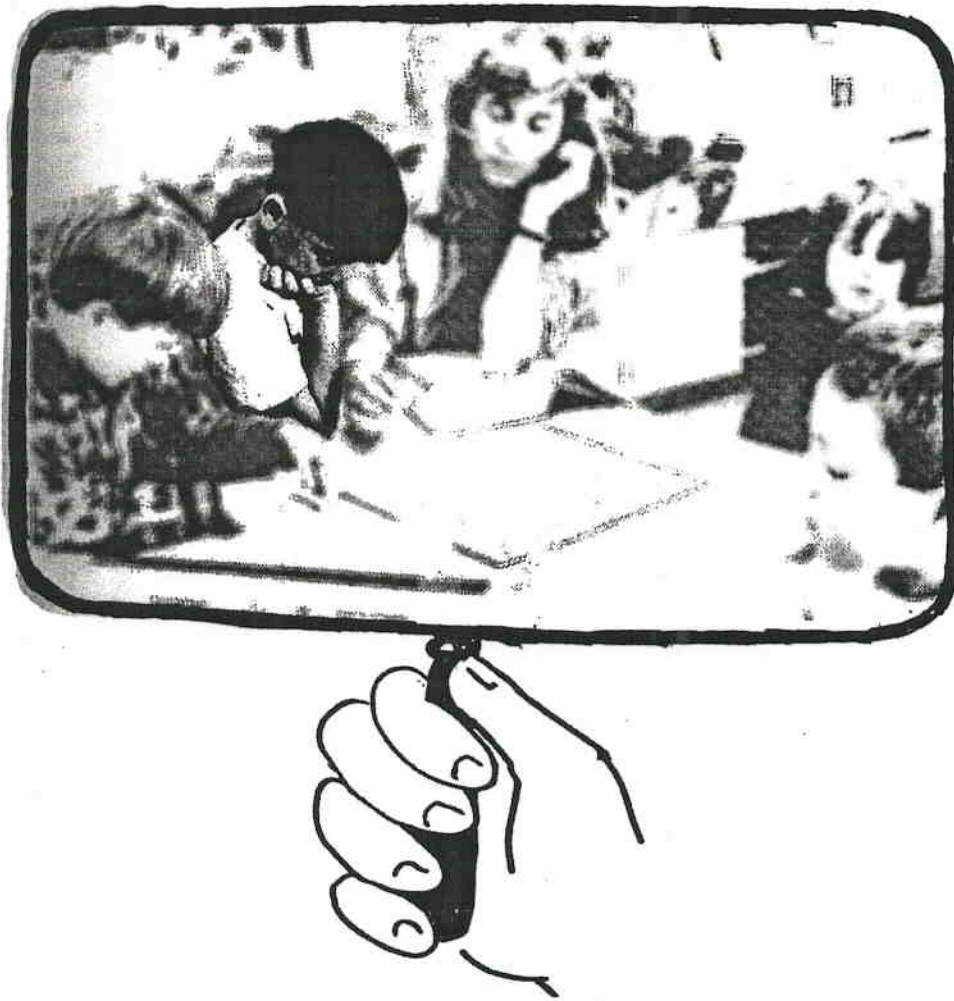


Figura 2.5

Esta imagem enfoca a mesma criança a partir da *perspectiva da transformação da participação*. A criança é trazida ao primeiro plano, com a informação a seu respeito, *como indivíduo na condição de foco da análise*. Ao mesmo tempo, as informações interpessoais e cultural-institucionais são apresentadas ao fundo. Um sentido geral de informação interpessoal e cultural-institucional é necessário para se compreender o que a criança está fazendo, embora não seja necessário prestar-lhe atenção com o mesmo detalhamento dedicado aos esforços da criança. Quando mostro essa imagem às pessoas, seus palpites sobre o que ela está fazendo se tornam muito mais específicos: "Jogando um jogo... Ah, é um jogo de Scrabble*... Ele está pensando sobre a próxima vez... é em uma sala de aula...".

* De R.T. Jogo popular norte-americano no qual os jogadores formam palavras a partir de diversos quadrados, nos quais há letras e valores diferentes.



Figura 2.6

Se, em lugar de querer estudar o desenvolvimento daquela criança específica, estivéssemos interessados nos relacionamentos entre a criança e as pessoas ao seu lado, poderíamos nos concentrar naquilo que estão fazendo juntas. Isso envolveria um *foco interpessoal de análise*. Estaríamos interessados em saber que as três pessoas estão jogando *scrabble* como uma atividade monótona organizada pelo adulto; o adulto é uma mãe-voluntária ajudando essa criança a conferir uma palavra no dicionário sob seu cotovelo, enquanto seu colega de aula trabalha em uma palavra para sua próxima vez; eles estão envolvidos em uma forma solidária de competição, ajudando uns aos outros enquanto jogam. O fato de que isso acontece em um ambiente de sala de aula é importante, mas não estaríamos analisando detalhadamente a forma como a atividade se ajusta à cultura dessa escola ou dessa comunidade (para isso, veja a Figura 2.7). Um sentido geral de informação individual e cultural é importante como pano de fundo, para compreender o que as pessoas estão fazendo.

Juntos, os aspectos interpessoais, pessoais e cultural-institucionais do evento constituem a atividade, e nenhum aspecto existe ou pode ser estudado de forma isolada dos demais. O foco relativo de um observador em um ou outro aspecto pode ser mudado, mas eles não existem separadamente uns dos outros. A análise dos arranjos interpessoais não poderia ocorrer sem a compreensão de fundo dos processos da comunidade (tais como os papéis histórico e cultural e as práticas variáveis de escolas e famílias). Ao mesmo tempo, a análise exige alguma atenção a processos pessoais (tais como esforços para aprender por meio da observação e da participação em atividades em andamento). A mão que segura a lente analítica também é importante, indicando que nós, como observadores ou pesquisadores, construímos o foco de análise. *O foco de análise é oriundo daquilo que nós, como observadores, escolhemos examinar* – no caso da Figura 2.6, os relacionamentos entre essas três pessoas. É uma visão particular do evento e enfoca algumas informações como sendo mais importantes para nós, mantendo outras menos destacadas, apenas como pano de fundo. Isso costuma ser necessário para trazer ao primeiro plano alguns aspectos dos fenômenos e situar outros no fundo, simplesmente porque ninguém pode estudar tudo de uma vez. Entretanto as distinções entre o que está no primeiro plano e o que está no fundo residem em nossa análise e não são tidas como entidades separadas na realidade (em comparação, as abordagens baseadas em quadros, setas e círculos concêntricos muitas vezes tratam as entidades esquematizadas como se existissem separadamente na realidade).

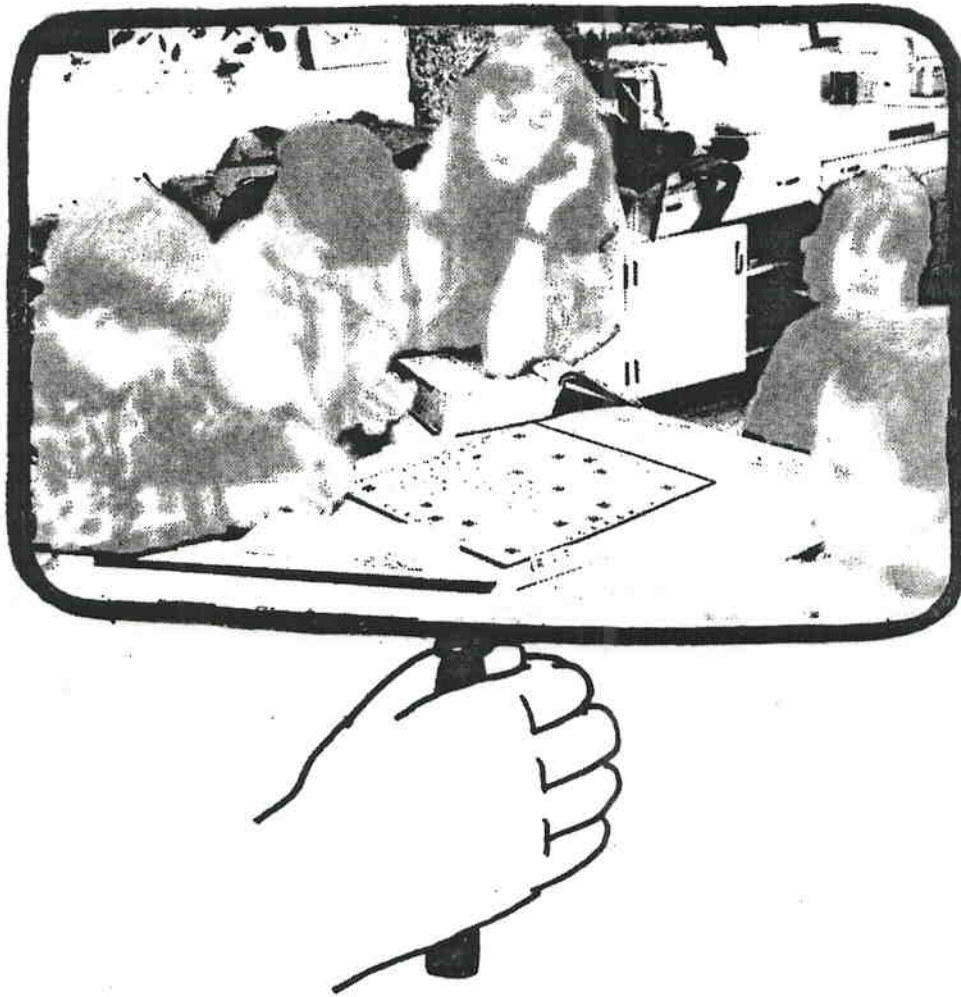


Figura 2.7

Alguns estudos (ou algumas linhas de investigação ou disciplinas) precisam de um *foco de análise cultural-institucional*, situando no pano de fundo os detalhes relacionados a pessoas específicas e suas relações umas com as outras. Nessa cena, podemos estar interessados em estudar processos cultural-institucionais como a forma como essa escola específica desenvolveu práticas nas quais pais-voluntários estão cotidianamente na sala de aula, ajudando as crianças a aprender ao produzir atividades “educacionais divertidas”; como a comunidade da escola revisa suas práticas à medida que novas gerações de famílias se somam; e como as práticas na escola se conectam com a cultura e a história da formação escolar em outras escolas inovadoras, bem como em escolas tradicionais, e com políticas nacionais e educacionais (esse tipo de análise está disponível em Rogoff, Goodman Turkanis e Bartlett, 2001; Rogoff, 1994). Com o foco da Figura 2.7, temos uma idéia de uma imagem em movimento envolvendo a história das atividades e das transformações rumo ao futuro, no qual as pessoas e suas comunidades estão envolvidas.

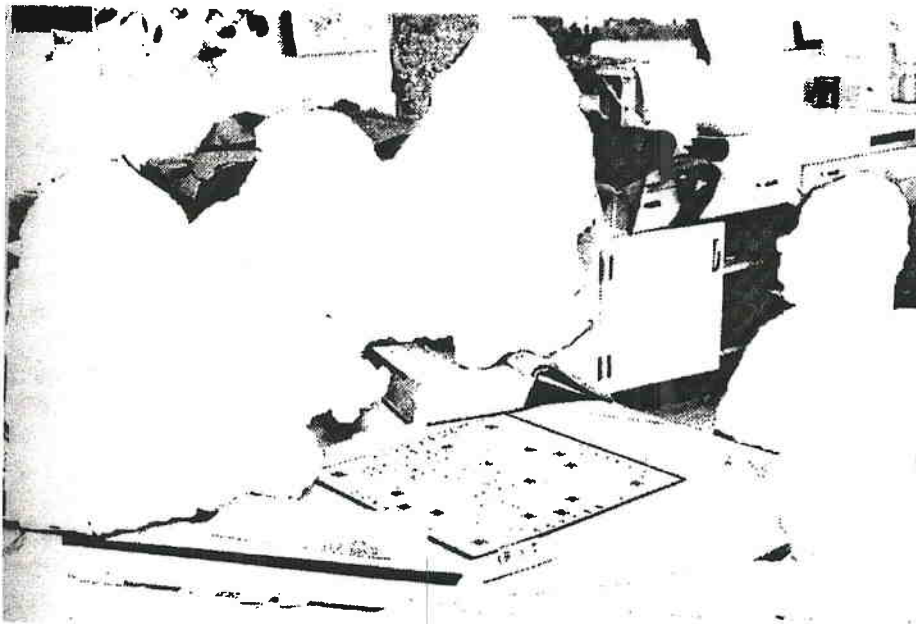


Figura 2.8

Essa figura retrata um problema que às vezes acontece se os pesquisadores reconhecem a importância da cultura, mas deixam de fora o papel, igualmente importante, das *peças que constituem as atividades culturais*. Essa figura é tão difícil de compreender quanto a Figura 2.2. Não faz sentido tentar estudar processos culturais sem levar em consideração as contribuições das pessoas envolvidas, mantendo-as no pano de fundo de um foco em processos culturais e institucionais da comunidade.

Acredito que essa abordagem irá facilitar o avanço na coordenação de informações entre estudos e entre disciplinas, para desenvolver compreensões mais completas dos fenômenos que nos interessam. Manter nosso foco de análise orientado por informações gerais torna mais fácil alinhar a compreensão obtida entre estudos ou disciplinas que empregam focos diferenciados. Em lugar de constituir formas concorrentes para examinar os fenômenos, os focos informam uns aos outros.

Embora concentre-me neste livro em questões de processos pessoais, interpessoais e culturais, os aspectos biológicos da atividade demonstradas nas Figuras 2.6 e 2.7 podem ser o foco de análise em outras pesquisas relacionadas. Por exemplo, os estudos poderiam se concentrar em processos neuronais, hormonais ou genéticos, com informações pessoais, interpessoais e culturais

como pano de fundo. Dessa forma, pode-se considerar que os aspectos biológicos, socioculturais e individuais do funcionamento humano contribuem para o processo geral, em lugar de se opor e tentar eliminar uns aos outros do quadro (no próximo capítulo, discuto a relação entre os processos biológicos e culturais).

Uma ênfase nos *processos* envolvidos na atividade humana é fundamental para a minha abordagem, mas a natureza estática das Figuras 2.6 e 2.7 não capta isso muito bem. O meio da página escrita limita as representações dos processos dinâmicos. Se pudesse visualizar a imagem como um olhar sobre o momento de um filme, você faria mais justiça à idéia da natureza dinâmica e mutuamente constitutiva dos processos individuais, interpessoais e cultural-institucionais.

O capítulo a seguir examina os conceitos para pensar sobre processos culturais. As formas

como os estudiosos e formuladores de políticas têm muitas vezes pensado a cultura estão vinculadas à separação entre ela e o indivíduo nos esquemas do tipo “quadro e seta” ou círculos concêntricos. A cultura tem sido tratada como uma “influência” externa sobre as características individuais. Como explico no próximo capítulo, a partir de minha visão baseada na transformação da participação, todas as pessoas participam de comunidades culturais em contínua mudança. Os indivíduos e as gerações moldam as práticas, as tradições e as instituições, ao mesmo tempo em que baseiam-se a partir do que herdaram em seu momento na história.

Notas

1. Essa abordagem é chamada alternadamente de sociocultural, sócio-histórica ou cultural-histórica. O trabalho acadêmico continua a examinar e ampliar as idéias, do início do século XX, de Vygotsky, Luria, Leont'ev e outros estudiosos soviéticos, tais como Bakhtin e Ilyenkov. Veja, principalmente, Bakhurst, 1995; Cole, 1995, 1996; Kozulin, 1990; van der Veer e Valsiner, 1991; Wertsch, 1991, 1998.
2. Entre as propostas socioculturais relacionadas, embora heterogêneas, estão Bruner, 1990; Cole, 1990, 1996, Engeström, 1990; Goodnow, 1990; Heath, 1983; Hutchins, 1991; John-Steiner, 1985; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Lave e Wenger, 1991; Miller e Goodnow, 1995; Ochs, 1988, 1996; Rogoff, 1990, 1998; Schieffelin, 1991; Scribner, 1985, 1997; Serpell, 1993; Shweder, 1991; Shweder, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus e Miller, 1998; Valsiner, 1987, 1994, 2000; Wenger, 1999, Wertsch, 1991 (veja, também, as publicações *Mind, Culture and Activity* e *Culture & Psychology*). Embora minha versão da perspectiva sociocultural tenha muito em comum com outras, há também diferenças importantes que vão além do alcance deste panorama.
3. Os estudiosos partidários de Vygotsky reclamam que sua idéia da zona de desenvolvimento proximal costuma ser reduzida a esse tipo de análise de influências sociais, descuidando de sua ênfase nos processos culturais.