

Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Mazahua aprendem como viver no modo separado-mas-junto*

Interactional style and nonverbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together

Ruth Paradise**

Resumo: A experiência de crianças pequenas com uma interação social não verbalmente organizada constitui um tipo primário de enculturação. À medida que adquirem a capacidade de participar em interações cotidianas, aprendem simultaneamente os significados culturais nelas integrados. Esse artigo descreve a aquisição, pelas crianças Mazahua, de um estilo interacional separado-mas-junto. A apreciação dos significados não verbais envolvidos pode aprofundar o nosso conhecimento da natureza dos estilos interacionais definidos culturalmente e seu impacto no ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Significado não verbal. Enculturação. Cultura Mazahua. Estilos interacionais. Educação Indígena.

Abstract: Young children's experience with nonverbally organized social interaction constitutes a primary kind of enculturation. As they acquire the ability to participate in everyday interactions, they simultaneously learn the cultural meanings embedded in them. This article describes the acquisition by Mazahua children of a separate-but-together interactional style. An appreciation of the nonverbal meanings involved can further our understanding of the nature of culturally defined interactional styles and their impact on school learning.

Keywords: Nonverbal meaning. Enculturation. Mazahua culture. Interactional styles. Native American Education.

*Artigo originalmente publicado em *Anthropology & Education Quarterly*, v. 25, n. 2, p. 156-172, 1994. Artigo traduzido e publicado com autorização da autora e da Editora *American Anthropological Association*. Tradução de Thomas Bonnici. Revisão de Ana Maria Rabelo Gomes.

** Professora Investigadora Titular do Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - México. E-mail: <paradise@cinvestav.mx>

Apresentação à publicação no Brasil

O artigo foi originalmente publicado em 1994, mas o problema que ele busca focalizar continua muito presente entre nós após tantos anos. Sua finalidade foi mostrar a riqueza e a complexidade da aprendizagem cotidiana em contexto familiar e comunitário. Tentei mostrar que a aprendizagem não é um processo simples e universalmente o mesmo em todas as sociedades; menos ainda um processo que tenha o mesmo significado ou implique a mesma experiência social em todos os contextos culturais. Pelo contrário, a aprendizagem no contexto familiar e comunitário está imbuída de significados específicos que formam e dão significação a interações diárias que as crianças observam e nas quais participam enquanto crescem. Focalizando os aspectos interacionais dessa aprendizagem queria revelar as realidades sociais humanas envolvidas e quanto o sentido e o relacionamento com os outros são a parte mais importante do processo e o produto dessa aprendizagem. A plena participação na vida cotidiana faz com que as crianças sejam parte e pertençam a um grupo social particular com uma orientação cultural participativa.

A ênfase sobre aspectos não verbais desse tipo de aprendizagem interacional mostra que os significados culturais específicos são aprendidos cedo e efetivamente sem nenhuma explicação verbal, sem nenhuma referência ao sistema semântico de comunicação necessariamente enraizada na linguagem. A aprendizagem através da interação social não verbal implica em compreensão mútua e na comunicação de significados socioculturais ricos e complexos. Esse tipo de aprendizagem não pode ser adequadamente compreendido como apenas um processo de transferência de conhecimento. Enquanto a criança aprende, ela começa a pertencer a um grupo e à sua tradição sociocultural e a se identificar como membro desse grupo. Talvez seja essa motivação social para participar em e pertencer a um mundo sociocultural específico junto aos outros, o que melhor define e caracteriza esse tipo de aprendizagem.

A compreensão da aprendizagem interacional não verbalmente organizada que acontece nos contextos socioculturais específicos do cotidiano, a qual implica em observação e participação, continua sendo necessária no presente como o foi há duas décadas. Cada vez mais passamos a acreditar e a assumir como senso comum a ideia de que a maior parte da aprendizagem “avançada” efetiva acontece dentro de um modelo de escolaridade racionalizado que realça a cognição, a linguagem e o ensino. Aqui se tem um caso que mostra uma prática educacional muito diferente da aprendizagem escolar e realça a reciprocidade, o compartilhamento e a aprendizagem. Essa experiência de aprendizagem na infância deve ser reconhecida e valorizada em contraposição à tendência atual de subvalorizar tal aprendizagem, de compreendê-la como espontânea, “natural”,

fora do sistema de transferência de conhecimento que a escolaridade formal tenta promover não apenas nos ambientes escolares, mas, de forma cada vez mais crescente, também em situações não escolares. Ainda precisamos promover o reconhecimento dos modos pelos quais as tradições educacionais não relacionadas à escola continuam sendo efetivas e relevantes como sempre foram. Espero que esse artigo possa encorajar e apoiar esse esforço.

* * *

Nas últimas duas décadas os estilos interacionais culturalmente distintos e as práticas socializantes que os produzem têm recebido atenção especial de pesquisadores internacionais. Isso se deve à utilidade em explicar os resultados educacionais de grupos minoritários em nível de sala de aula (e.g. ERICKSON; MOHATTI, 1982; JACOB; JORDAN, 1987; JORDAN, 1985; PHILIPS, 1972, 1983). A maior parte desse trabalho focou os aspectos verbais ou linguísticos dos estilos comunicativos ou interacionais (veja-se, por exemplo, uma revisão da literatura em Collins, 1988). Tal ênfase é correta devido à importância do letramento e de habilidades ligadas ao letramento na escola formal, como também às origens sociolinguísticas das orientações teóricas e metodológicas compartilhadas por esses estudos, especialmente a etnografia da comunicação (HYMES, 1972; JACOB, 1987, p. 18-22).

Essa orientação sociolinguística tem se desenvolvido até o ponto onde as discussões de interação em situações de aprendizagem dentro e fora da escola parecem sugerir que o uso do idioma define o caráter essencial e o significado da interação. A interação não verbalmente organizada é frequentemente menos reconhecida como fenômeno sociocultural, que é por si mesmo relevante para o processo de aprendizagem. Quando é levada em consideração, é tratada em referência ou em apoio à conversa e às práticas discursivas. Em seu estudo, no qual aprendemos tanto sobre a natureza cultural do estilo interacional verbal e não verbal, Philips (1983, p. 5), faz uma distinção “entre a interação que primariamente está organizada pela atividade física, e a interação que é organizada através do discurso”. A autora declara claramente que sua “principal preocupação” refere-se à função da comunicação não verbal “na interação estruturada pelo discurso”.

Neste artigo discuto a organização não verbal da interação social e seu significado característico ao descrever como o modo “separado-mas-junto”¹ da interação subjaz e estrutura a experiência social dos bebês e das crianças Mazahua. Procuo mostrar que esse comportamento não verbal pode ser entendido para

¹ Nota da tradução: a expressão “separado-mas-junto” aparecerá entre aspas, embora não esteja assim no original em inglês, para deixar claro que se trata da nomeação, por parte da autora, de um modo específico de interação.

muito além de um suporte ou apoio ao comportamento verbal, e argumento que a participação precoce na interação social não verbalmente organizada constitui uma experiência enculturadora que envolve significados relevantes e culturalmente específicos. Concluo o artigo com uma breve consideração sobre as implicações do estilo interacional “separado-mas-junto” para que se compreendam as relações sociais em sala de aula e nas atividades de aprendizagem.

Esse artigo baseia-se nos resultados de duas experiências diferentes. A primeira é um estudo com duração de dois anos sobre aprendizagem interacional com crianças de migrantes temporários Mazahua no contexto do mercado na Cidade do México (PARADISE, 1987). A segunda engloba o primeiro período de três anos de um estudo em curso que está sendo executado em duas comunidades tradicionais Mazahua em escolas rurais de educação fundamental no México.

A organização não verbal do comportamento e do significado

A maioria das pesquisas sobre comportamento não verbal foi conduzida a partir de enquadramentos conceituais proporcionados pela etologia e pelos estudos da comunicação. Os etólogos Eibl-Eibesfeldt (1972) e Hinde (1972) definem o estudo comparado de comportamento não verbal em termos de comportamento animal e deixam pouco espaço para considerações de significado cultural. Outros pesquisadores focam o corpo humano como um meio de expressão (MacRAE, 1975; POLHEMUS, 1975). Recentemente vários esforços foram feitos para integrar os estudos de comunicação não verbal na psicologia transcultural (POYATOS, 1988a). Esses últimos estudos no campo da comunicação explicitamente levam em consideração

[...] a realidade cultural da pessoa, ou seja, o aparato frequentemente escondido de sistemas sensíveis e inteligíveis sobrepostos, que num modo ou no outro condicionam os próprios comportamentos que [os pesquisadores] procuram entender completamente. (PAYATOS, 1988b, p. 45).

Os estudos de comportamento interacional não verbal feitos pelos antropólogos pioneiros Birdwhistell e Hall e pelo sociólogo Goffman salientam que a comunicação humana é um fenômeno de muitos canais que não podem ser reduzidos ao problema de decodificar o significado nas palavras. Eles levam em consideração que, em situações interacionais face a face, a comunicação envolve o comportamento aprendido e culturalmente modelado que deve ser compreendido no contexto social. Birdwhistell (1970) desenvolve o estudo estrutural da cinesia como um modo para aprofundar nosso conhecimento sobre o comportamento comunicativo do movimento corporal, e define esse comportamento como, basicamente, outro tipo de linguagem. Hall (1959, 1966, 1976), descreve os sistemas não verbais de comportamento, os quais estruturam o uso de tempo

e de espaço, chamando-os “idiomas silenciosos”, a “dimensão escondida”, “a parte informal da cultura”. Em sua “abordagem dramaturgica”, Goffman (1959, p. 242), salienta a quantidade e a riqueza de informações que pode ser coletada a partir dos aspectos não verbais do comportamento interacional: “Quando um indivíduo está em frente aos outros, consciente ou inconscientemente ele projeta uma definição da situação da qual o conceito de si mesmo forma uma parte importante”. Todos esses primeiros pesquisadores salientam a natureza tácita da compreensão envolvida nas interações.

Mais tarde foram reconhecidos os problemas surgidos nas tentativas de definir a natureza do comportamento de comunicação não verbal e as relações entre os aspectos de comunicação verbal e não verbal. A reticência de usar o termo *não verbal* mostrada por Birdwhistell, Goffman e outros (destacados por DAVIS, 1977, p. 103) indica não apenas a recusa de conceber o objeto de estudo como uma categoria residual, mas também uma conscientização quanto aos problemas não resolvidos, inerentes à tentativa de tratar o comportamento não verbal significativo como algo distinto da linguagem ou dos aspectos verbais da interação social.

A abordagem de Hall sobre o comportamento humano como uma “linguagem silenciosa” proporciona um ponto de referência apropriado para o estudo do significado cultural na interação não verbalmente organizada. O autor descreve as diferenças culturais que existem em “nível do paradigma não escrito”, uma específica “dimensão da cultura”, aqueles “padrões implícitos e tácitos que atrapalham as pessoas no mundo atual e causam falta de compreensão e dificuldades” (HALL, 1988, p. 147). Mostrou também que a natureza cultural dessas diferenças padronizadas no comportamento não é apenas uma questão de forma:

Quando são identificadas diferenças na variedade implícita [dos comportamentos], elas não são apenas relevantes, mas intimamente identificadas com as personalidades mais importantes das duas culturas, ou seja, com a estrutura do ego de cada uma. (HALL, 1988, p. 148).

A apreciação da natureza cultural do comportamento interacional não verbal e de como ele informa a organização das atividades de aprendizagem dentro e fora da escola pode ser alcançada quando se dá atenção à enculturação precoce dos padrões interacionais não verbais. A ênfase na compreensão não verbal da significação cultural parece especialmente apropriada e necessária quando se estuda a experiência enculturadora de bebês e de crianças, cuja compreensão e uso do idioma não existem ou são limitados. Embora sua experiência social inicial possa ser acompanhada pelo discurso, sua compreensão e sua aprendizagem não dependem dele. Realmente, a fonte de significado cultural para eles é a organização não verbal e o conteúdo afetivo das interações interpessoais observadas e participadas. Mesmo quando os outros usam o discurso como um

meio de comunicação, os significados imediatamente disponíveis para as crianças pequenas não são aqueles derivados das palavras.

O foco sobre a organização não verbal da experiência social da primeira infância pode então proporcionar uma perspectiva diferente, a partir da qual se pode considerar a natureza cultural de estilos interacionais específicos. Não se trata somente de levar em conta, de forma mais sistemática, o comportamento da comunicação não verbal em termos de possíveis mensagens transmitidas. Ao contrário, implica em lidar com a interação organizada não verbalmente como um sistema cultural de significados em seus próprios termos, ou seja, um sistema de significados do qual as crianças tem certa compreensão antes de poderem compreender ou participar na interação intermediada pela linguagem.

A experiência interacional das crianças Mazahua em estar “separados-mas-juntos”

Os Mazahua são um dos povos da Meso-América, muitos dos quais mantêm um padrão de migração temporária de suas aldeias, nos estados mexicanos, para a Cidade do México. Eles passam vários meses no centro da cidade ou ao redor do enorme mercado La Merced. Durante o dia suas atividades seguem as características tradicionais familiares dos mercados meso-americanos. Mantêm padrões interacionais e práticas de socialização que dão apoio à continuidade cultural.

Pode-se detectar uma certa atitude que indica que eles têm consciência de que estão “em seu próprio chão” quando se compara a sua maneira de agir menos segura, que predomina em outros ambientes ou situações urbanas. Parece que tem a expectativa de, ao observar certos costumes, garantir ao mesmo tempo seu lugar no mercado e o tipo de comportamento que será efetivo nas interações sociais e comerciais. São costumes que parecem ser diretamente derivados daqueles mencionados por Sahagun (1979, p. 67) como apropriados no grande mercado pré-hispânico de Tlatelolco, do qual o mercado La Merced é uma herança direta. A migração sazonal e temporária dos Mazahua também reforça a continuidade cultural: as aldeias de origem são fontes estáveis e diretas de identificação cultural e pessoal.

As mulheres Mazahua vendem uma grande variedade de produtos, ao lado de vendedores mestiços, a partir de áreas marcadas nas ruas e avenidas que circundam os edifícios principais do mercado. O grupo mais comum num *puesto* específico é formado por uma ou duas mulheres e várias crianças². Os produtos

² O termo *stand* usado em inglês não traduz o lugar que as Mazahua usam para vender seus produtos, o qual

são colocados em pequenas pilhas no chão sobre papelão, plástico ou papel de jornal. As mulheres que cuidam do *puesto* sentam-se no chão atrás do produto. O *puesto* serve também como uma base domiciliar. Nesse ponto, a mãe ou outra mulher ou uma criança maior podem cuidar das necessidades das outras crianças, como vesti-las, limpá-las, amamenta-las e coloca-las em um berço confortável.

Uma qualidade básica em quase todas as interações das mulheres Mazahua com seus filhos no mercado consiste no caráter autônomo ou diferenciado do comportamento de cada uma. As descrições de outros grupos indígenas registram comportamentos semelhantes. Spindler registra que,

[...] apesar de todos os indígenas Menomini revezarem em segurar os bebês, existe pouca demonstração de afeto como abraços ou beijos. Frequentemente os bebês são mantidos de rosto afastado das pessoas que os seguram. Em geral, a porcentagem de interações entre adultos e crianças pequenas parece baixa. (SPINDLER, 1955, p. 384).

Um estudo de desenvolvimento infantil entre os indígenas Zinacanteco constatou-se que a interação mãe-criança com bebês entre um e nove meses de idade mostrou

[...] diferenças de padrões mãe-criança em relação a nossa cultura que são impressionantes e óbvias ... Por exemplo, as mães Zinacanteco raramente tentam provocar respostas sociais de seus bebês através de olhares ou através de conversas. Mesmo quando as amamentam ou vestem, os olhares das mães são superficiais e sem nenhuma expectativa de qualquer resposta. (BRAZELTON, 1977, p. 166).

Em seu estudo sobre crianças Maia, Rogoff (1981, p. 30) também afirma que, “embora as crianças estejam frequentemente na presença dos adultos, é rara uma interação direta com o adulto.”

Entre os Mazahua no mercado, o caráter autônomo de participação na interação social pode ser percebido nas situações e nos comportamentos mais comuns. A mulher não divide seu tempo entre os cuidados com a criança e as tarefas intermináveis que a ocupam. Ela cuida das duas coisas simultaneamente. Por exemplo, uma mulher segura um menino pequeno no braço esquerdo e arruma as pilhas de produto, atende aos fregueses e dá troco com a mão direita. O bebê brinca com o cabelo dela, chacoalha um brinquedo, coloca um pedaço de fruta ou uma parte do vestido na boca. Ele se distrai por conta própria. Só raramente uma mulher para de fazer algo para atender uma criança. As crianças maiores estão por perto e frequentemente se encostam nela. Independentemente

é um lugar no chão: usa-se o termo *puesto* nesse artigo.

da idade da criança, a qualidade característica da interação consiste no fato de que elas estão juntas e, ao mesmo tempo, cada uma está envolvida separadamente em sua atividade.

As crianças pequenas estão constantemente ao lado da mãe ou de um parente, mas nem requerem nem lhes é dada a atenção por parte dos adultos. Mesmo quando uma mulher dá atenção a uma criança, como quando tira dela uma tesoura ou lhe troca sua roupa suja, é a atividade ou incidente que é o foco da atenção materna, e não a criança como pessoa. Não acontece a focalização da atenção do/no outro ou a troca direta de olhares.

Essa atenção indireta não implica descaso físico ou emocional. As mulheres não se distanciam das crianças e seu calor e afeição maternos são evidentes. Às vezes, uma mulher expressa sua grande afeição sorrindo, enquanto espontaneamente segura e brevemente abraça e beija seu filho. Demonstrações mais casuais de afeição são muito mais comuns como quando, por exemplo, colocam a criança no colo e assentam-se com seus braços agarrando a cintura da criança. Nesse caso a criança olha para frente e em direção oposta à da mãe.

Essa atitude de interação “separados-mas-juntos” permite o cuidado com as crianças em modos que minimizam a interferência e o constrangimento. A criança pode ser cuidada sem ser “observada” e “vigiaada”. Até os bebês podem cooperar e coordenar as suas atividades com o que os outros estão fazendo:

Uma menina de aproximadamente um ano de idade engatinha para o outro lado da entrada do *puesto* de sua mãe. Engatinha pela entrada, para e fica em pé durante alguns segundos para olhar intensamente os sapatos reluzentes de cor preta de um rapaz sentado numa caixa. Engatinha mais um metro e senta-se perto de um balde usado para carregar água, colher lixo miúdo etc. Ela pega, vira e manipula uma corda grossa que encontra, como também um pratinho de plástico descartável. Sua mãe ainda está em seu *puesto* no outro lado da entrada, mais próxima à frente do edifício. Olha furtivamente, mas de uma maneira despreocupada, onde a criança está brincando.

Após dois minutos, a mãe levanta-se e vai até onde a criança se encontra, sem falar nada e sem reprimi-la. Nenhuma das duas olha para a outra, pelo menos diretamente. A mãe vai para um lugar atrás da criança (que está olhando para o outro lado), encosta-se à parede com um dos ombros, cruza seus pés e, com tranquilidade, vê o que está acontecendo fora do edifício. A criança continua brincando aos seus pés com os objetos no chão. Parece ignorar a presença da mãe como se não tivesse presenciado o fato. Imediatamente ela começa a se levantar junto ao balde que serve como apoio, segurando o pratinho de plástico numa mão. Quando a criança está fazendo isso, a mãe se agacha e, sem uma palavra, a apoia com as duas mãos por detrás. A criança aproveita do suporte dado pela mãe e abana suas mãos e o pratinho para cima e para baixo, pulando. Após 15 a 20 segundos, a criança

encosta no balde; a mãe ainda está por detrás e apoiando, agora com apenas dois dedos na roupa da criança na altura da cintura, apenas para que a criança pudesse manter o equilíbrio enquanto brinca. A mãe faz tudo isso num modo despreocupado enquanto está encostada à parede e olhando em frente ao edifício.

Após dois minutos, dois fregueses param em frente ao *puesto* da mãe. Ela pega a criança sem olhar no rosto ou sem dizer algo e, colocando a criança em baixo do braço direito, caminha rapidamente de volta ao *puesto*. Coloca a criança sentada a seu lado, encostada à parede. A criança não parece reagir por ser deslocada para outro lugar e continua brincando com o pratinho que trouxe com ela. (Notas de campo da autora, 1984).

No caso acima, através das expressões faciais e dos olhares, a mãe e a criança expressam uma atitude “indiferente” durante esses poucos minutos em que estão juntas, embora seu comportamento fosse coordenado. Foi somente quando a criança sentiu a presença da mãe nas suas costas que ela tentou levantar-se junto ao balde. Foi então que a mãe lhe deu o mínimo apoio necessário, por detrás, sem destacar nem a sua presença nem a nova posição de pé. Ela ajudou a criança sem tentar definir absolutamente sua atividade. Não havia nem contato através dos olhos, nem comunicação verbal. Cada uma estava separada, aparentemente sem dar atenção à outra; porém as duas estavam juntas e coordenavam suas atividades, cada uma levando em consideração o comportamento da outra e acomodando-se de acordo. Quando chegam os fregueses, a mãe e a criança continuam cooperando. Desta vez, a criança acompanha o que a mãe faz, embora isso signifique deixar de repente seu lugar de brincar e os brinquedos.

Percebe-se rapidamente que, em geral, os bebês e as crianças raramente possuem propósitos que se entrecruzam com aqueles dos adultos. A independência crescente da criança não implica, no entanto, que seu caminho esteja simplesmente separado dos demais.

Essa simples narrativa é suficiente para ilustrar como os tipos de interação mãe-criança são caracterizados por um “estar-juntos” natural, como pano de fundo para atividades e atitudes diferentes da mãe e da criança. Indica também como o “estar-juntos” não é sentido como um simples estar na presença física do outro. Nenhum dos dois ocupa o outro em interações intensas e engajadoras. Existe, porém cooperação e coordenação de atividades e atitudes. É um modo de interação que contrasta com o comportamento interacional caracterizado “pelos olhos ausentes e pelas mãos desocupadas”, indicativo da experiência precoce das crianças Sebei da Uganda com suas mães (GOLDSCHMIDT, 1980, p. 70) e com o “afastamento” da interação que as crianças de Bali evidenciam (MEAD; BATESON, 1942, p. 32).

A aprendizagem posterior que acontece durante brincadeiras solitárias e atividades regulares de trabalho é semelhante à experiência de aprendizagem das crianças de outros grupos indígenas. Muitos estudos descreveram as situações e as práticas associadas a essa aprendizagem (vejam-se, por exemplo, CAZDEN; JOHN, 1971; LEE, 1967; MAURER, 1977; MODIANO, 1974; PETTTTT, 1946; PHILIPS, 1972, 1983; SPINDLER, 1955; WOLCOTT, 1967). As crianças estão em constante contato íntimo com os adultos e com outras crianças, as quais executam as atividades que afinal chegarão a aprender e dominar. Essas atividades são normais na vida cotidiana; os objetos e os materiais envolvidos são também comuns. Nada foi alterado para produzir uma situação de aprendizagem especial e a aprendizagem que acontece está bem integrada no contexto do mundo cotidiano que as crianças compartilham com os adultos. As crianças têm a oportunidade de observar e manipular todos os objetos sobre os quais aprenderão mais no futuro.

A organização interacional “separados-mas-juntos” desta aprendizagem é evidente no caso das crianças Mazahua no mercado. Elas aprendem a comercializar, uma atividade econômica tradicional, através do envolvimento direto nas diferentes tarefas associadas a essa prática, através da iniciativa e da responsabilidade por sua própria aprendizagem, sem procurar ou esperar qualquer instrução ou qualquer intervenção de ajuda dos outros. Participam nos cuidados com as coisas e em outras atividades relacionadas ao trabalho através de cooperação através de modos que descartam a dominação, o controle e o constrangimento forçado. Começam a saber como integrar-se em pequenos grupos de trabalho mais por meio de uma coordenação silenciosa, compartilhando atividades, tempo e espaço, do que por uma organização explícita ou por imposição.

As crianças tornam-se completamente engajadas naquilo que fazem durante um extenso período de tempo. Quando os adultos estão presentes, eles estão separados, ou seja, não participam em nenhuma maneira explícita ou direta. A criança não olha para o adulto para incluí-lo em sua atividade, a não ser que surja um problema específico, como a necessidade de moedas para dar troco³. Nesses casos, elas tentam obter o que está especificamente requisitado. A criança não procura encorajamento ou qualquer reação qualificadora do adulto. Ela é eficiente e capaz de ter iniciativa. Não há nenhum questionamento quanto à habilidade; pelo contrário, parece que as crianças estão totalmente confiantes. Sua independência em relação aos adultos nessas atividades é acompanhada por uma atitude de seriedade responsável, facilmente reconhecida como se fossem adultos em tudo, menos em tamanho.

³ Uma das poucas interações registradas que revelam instrução direta envolve uma mãe que comentava sobre e mostrava uma moeda para sua filha de 5 ou 6 anos sentada em seu colo.

Um olhar mais detalhado sobre como as crianças Mazahua aprendem a ser “separados-mas-juntos” indica que a participação nas interações cotidianas e nas atividades de aprendizagem posteriores constituem uma enculturação enraizada na experiência social não verbal. A natureza dessa experiência implica um conhecimento implícito e prático de significados e valores culturalmente específicos. Os bebês e as crianças Mazahua já têm um conhecimento de um comportamento específico, ou seja, o *ethos* interacional. Enquanto essas crianças aprendem como ser “separados-mas-juntos”, aprendem também sobre autoconfiança, responsabilidade, respeito, atitudes apropriadas e os meios de cooperação e coordenação de atividades, definidos pela interação social Mazahua.

O estilo interacional e o significado cultural

O conhecimento de sua tradição cultural obtida pela observação e participação em situações de interação social cotidiana pode ser concebido como um conhecimento prático de modos apropriados de se comportar e de experienciar a vida social cotidiana. Giddens (1984, p. xxiii) chama esse conhecimento de “consciência prática, ... [ou seja] todas as coisas que os agentes tacitamente sabem como conduzir nos contextos da vida social sem serem capazes de lhes dar uma expressão discursiva direta”.

É um conhecimento que implica o entendimento dos significados culturais específicos, os quais estão “embutidos” no comportamento social sendo conhecidos e expressos através de um estilo interacional particular, definido culturalmente. Os significados culturais envolvidos são como que “acionados, atualizados”. Referem-se aos “axiomas básicos”, que são, como indicou LeVine (1985, p. 76), “menos acessíveis à formulação verbal”. São significados vividos que dizem respeito àquilo “que é mais fundamental na organização cultural das ideias do que [os informantes] possam verbalizar” (LeVINE, 1985, p. 76). São significados que envolvem o que Geertz (1973, p. 127) descreve como sendo “existenciais” ou o “ethos”, mais do que “visão do mundo”; seriam “o tom, o caráter e a qualidade de suas vidas, sua moral e seu estilo estético e humor”.

São precisamente esses significados implícitos que permitem uma apreciação especial de participação em uma tradição cultural específica. É o conhecimento de primeira mão que capacita o indivíduo a conhecer o que é ser indígena e como ele se “sente” nessa condição. Como mostrou Spiro, é a diferença “entre aprender uma cultura e tornar-se enculturado”:

Quando uma pessoa não nativa aprende uma cultura estrangeira, ela adquire um conhecimento do significado da cultura tanto quanto o nativo. Todavia, como não foi socializada no grupo, a pessoa não tem aquelas experiências

sociais, as quais, de forma exclusiva, servem para investir a cultura com os significados adicionais que ela tem para o próprio nativo. (SPIRO, 1985, p. 326).

Como Spiro mostra, os significados adicionais formam o “quadro cultural” (SCHWEDER, 1985), que pode ser autêntico somente quando aprendido através de um processo de enculturação envolvendo experiência, ou seja, a vida social cotidiana (SPIRO, 1985, p. 326).

É difícil referir-se a esse tipo de conhecimento experimental de significados culturais divorciado de suas bases na interação social. A explicação de Mead sobre o desenvolvimento do indivíduo através da observação e da participação na interação social permite conceber esse conhecimento não apenas como um conjunto de ideias, mas como “uma organização de atitudes sociais do ‘outro generalizado’ ou o grupo social como um todo ao qual pertence” (MEAD, 1962, p. 158). O desenvolvimento do ser e a “internalização” do conhecimento social e cultural representados pelo ‘outro generalizado’ constituem uma experiência enculturadora fundamental. Goodenough (1981, p. 98, nota de rodapé) afirma a similaridade entre o conceito de cultura e o ‘outro generalizado’ de Mead.

LeVine (1985, p. 84) afirmou que, no tocante “à aquisição da cultura por crianças, ... somente recentemente a pesquisa começou a iluminar os processos nela implicados”. Ele enfatiza a importância do estudo sobre “a aquisição dos significados culturais” e identifica o trabalho realizado por Ochs e Schieffelin como “o método mais promissor da pesquisa” nos estudos de aquisição cultural (LeVINE, 1985, p. 84). Nesse trabalho Ochs e Schieffelin (1985, p. 284) escrevem:

A cultura ... organiza e dá sentido à interação [entre o cuidador e a criança]. ... O modo como os cuidadores e as crianças falam e agem um com o outro está ligado a padrões culturais que estendem e têm consequências além das interações específicas observadas.

Esses autores ainda levam em consideração

[...] que a linguagem é adquirida num mundo social e que muitos aspectos do mundo social já haviam sido absorvidos pela criança quando emerge a linguagem. [...] [As crianças] adquiriram conhecimento sobre atos sociais específicos antes de que elas tenham adquirido a linguagem mesmo na forma mais rudimentar possível. Quando a linguagem aparece, ela é colocada em uso nesses e em outros contextos sociais. (OCHS; SCHIEFFELIN, 1985, p. 306).

Esse conhecimento sociocultural anterior, que serve como base para a aquisição da primeira linguagem, pode ser aprendido somente pela experiência interacional culturalmente definida que foi descrita acima.

A abordagem da aquisição cultural compartilhada, pelas perspectivas aqui mencionadas, implica que o conhecimento prático das crianças Mazahua, carac-

terizado pelo estilo interacional Mazahua, compreende mais do que ser capaz de organizar-se para a interação social em termos estritamente comportamentais. Os significados culturais específicos estão também em jogo, ou seja, aqueles significados intuitivos ou “adicionais” aprendidos pelas crianças e aqui descritos em termos de autonomia, respeito, iniciativa, cooperação e responsabilidade. A compreensão dessas ideias e atitudes pelas crianças Mazahua pode ser entendida como parte integral de seu conhecimento prático de um estilo interacional específico. Essa compreensão é diferente da compreensão que subjaz à capacidade de reflexão verbal sobre essas ideias.

Essa abordagem da aquisição cultural indica também que o conhecimento interacional precoce dos significados culturais adquiridos antes da linguagem é, até certo ponto, mais “básico” do que o uso da linguagem pode proporcionar. Justifica a perspectiva defendida no início deste artigo, ou seja, que a organização não verbal de um estilo interacional específico implica significação e que os significados culturais envolvidos não são redundantes ou dependentes de acompanhamento verbal que se possa considerar simples ou mesmo necessário. Os significados expressos de modo não verbal através da interação são relacionados com os significados organizados pela fala, assim como o são em relação a outros domínios da cultura Mazahua; todavia, trata-se de um conhecimento com o qual se pode lidar como sendo um sistema único de significados, baseado na experiência precoce com a vida social cotidiana.

As atividades de aprendizagem na sala de aula pelo estilo interacional “separados-mas-juntos”

Quais são as implicações quando se reconhece que a organização não verbal interacional é intrinsecamente significativa? Qual é o papel dos significados que integram o estilo interacional “separados-mas-juntos” na experiência de sala de aula das crianças Mazahua?

Como Ogbu (1981, 1987) escreve e Foley (1991) salienta, quando se analisa a organização social das atividades de ensino e aprendizagem da sala de aula é preciso preocupar-se em contextualizar as práticas envolvidas em termos da história social do grupo específico. Deve-se levar em consideração como os comportamentos culturalmente definidos são específicos em situações institucionais também específicas (LeVINE, 1990). Esses temas vão além da finalidade desse artigo, mas algo pode ser dito sobre a maneira pela qual o significado cultural que integra a interação “separados-mas-juntos” influencia a vida social na sala de aula.

Os seguintes comentários estão baseados num estudo que está sendo realizado em duas escolas primárias rurais localizadas no estado do México, em

comunidades tradicionais Mazahua. As comunidades estão a cerca de 90 km ao noroeste da Cidade do México. Todos os alunos e algumas das professoras nas duas escolas são Mazahua e vivem nas comunidades locais. Essas escolas ainda não integram o programa escolar bilíngue e bicultural organizado nacionalmente. Embora seja possível identificar adaptações espontâneas por parte dos estudantes e pelas professoras em relação às diferenças culturais (PARADISE, no prelo), nenhuma tentativa formal ou informal tem sido feita para incluir a cultura Mazahua no currículo, nas práticas de ensino ou em qualquer outro aspecto da experiência escolar das crianças.

Quando se analisa uma sala de aula com um grupo de alunos da quinta e sexta séries junto à sua professora Mazahua, percebe-se quão próxima é à organização das atividades, ou seja, ao modo interacional “separados-mas-juntos”. Pode-se perceber que a autodeterminação e a autonomia dos estudantes não são associadas à ideia de que cada estudante está essencialmente sozinho, por sua conta. Os estudantes envolvem-se coletivamente em quase todas as atividades da sala de aula. As iniciativas individuais e os modos de comportamento “separados-mas-juntos” aparecem como os principais elementos organizadores, característicos da participação que constitui a atividade coletiva. Os estudantes não se envolvem em esforços conjuntos coletivos, que implicariam no apagamento da individualidade; eles se engajam num intercâmbio constante dentro de grupos flexivelmente organizados de dois a cinco estudantes. Participam nesse intercâmbio enquanto cada um, simultaneamente, mantém intacta a trajetória específica de seu trabalho. O intercâmbio é espontâneo e progressivo.

Durante tais atividades nenhum líder emerge, no sentido de alguém que oriente, corrija ou monitore o trabalho dos outros no grupo. Nenhuma indicação existe de que o grupo seja reconhecido como uma entidade coletiva formal ou informalmente constituída. Não há nenhum trabalho em conjunto na sala de aula, ou pelo menos não na forma como normalmente este é concebido. As três ou quatro crianças que participam no intercâmbio estão sentadas juntas, em carteiras duplas ou perto umas das outras. Movem-se livremente nas cadeiras, levantam-se e vão às outras carteiras.

Esse tipo de intercâmbio coletivo não inclui a tarefa de copiar; pelo contrário, as crianças comparam e contrastam suas tarefas. Quando o professor tenta controlar o intercâmbio constante, ele não as exorta a pararem de copiar, mas a pararem de “comparar” suas tarefas. Muitos professores confirmaram que, ao contrário do que se espera, os estudantes não têm uma tendência de copiar o trabalho do outro. Seu comportamento e sua atitude revelam que estão acostumados a ser tratados como seres sociais competentes e capazes de atividades independentes e merecedores do respeito correspondente.

A organização e o espírito da interação social nessa sala de aula coincidem com a descrição de Lipka (1991, p. 205) referente à sala de aula esquimó Yup’ik, organizada

“por princípios de autonomia individual, harmonia e solidariedade grupal”. O autor mostra que “a autonomia individual” e a “coesão grupal” são inter-relacionadas. Observa também que os estudantes “têm um conjunto diferente de ‘direitos e responsabilidades’ do que encontramos numa sala de aula ocidental” (LIPKA, 1991, p. 216).

Através da organização não verbal subjacente à interação na sala de aula, as crianças Mazahua são capazes de tomar a iniciativa, cooperar e coordenar suas atividades em modos culturalmente familiares. Experimentam também a autonomia, o respeito e a responsabilidade madura, coerente com essa forma de interação, de acordo com seu conhecimento cultural e os valores adquiridos em sua participação inicial na vida social cotidiana.

Conclusão

A importância de dar mais atenção à base cultural das relações sociais na sala de aula nesses termos foi salientada por Lipka em sua pesquisa com professores e estudantes Yup'ik. Ele mostra que as relações sociais e culturais “são um aspecto chave de uma pedagogia emergente Yup'ik” (LIPKA, 1991, p. 205).

Um comportamento na sala de aula caracterizado pela harmonia emergirá, formando a base sobre a qual se desenvolve a aprendizagem, através da liberdade para criar ambientes de sala de aula baseados no respeito comum pelos valores culturais, organização social e padrões discursivos. (LIPKA, 1991, p. 206).

Foi demonstrado que o resultado bem-sucedido do currículo experimental Navajo bilíngue e bicultural está relacionado à filosofia Navajo de conhecimento, a qual considera essencial “a importância da ação individual e responsabilidade na aprendizagem” (McCARTY et al., 1991, p. 51). Em outras palavras, esta é uma filosofia que informa diretamente as interações específicas de ensino-aprendizagem que lhe são correspondentes.

A compreensão dos efeitos do estilo interacional na sala de aula não se reduz ao comportamento físico socialmente organizado em modos culturalmente familiares; tampouco é uma simples questão de significados que são comunicados por comportamentos não verbais. Essa compreensão envolve lidar com significados e valores culturais experienciados pelos estudantes através da interação social organizada não verbalmente.

Essa perspectiva experiencial orientada pelos valores referentes aos significados incorporados nos estilos interacionais específicos pode complementar as abordagens sociolinguísticas ou de análise de discurso e da interação da sala de aula. As narrativas descritivas que consideram esse aspecto do estilo interacional podem aprofundar a avaliação de impasses nas interações relacionados à

motivação e às atitudes culturalmente baseadas e às respostas afetivas que frequentemente têm um efeito adverso sobre a experiência escolar de crianças das minorias, mesmo quando sabem como e podem efetivamente usar os estilos interacionais novos.

A aquisição e o uso do estilo dominante e diferente na escola implicam no fato de que o significado cultural e a autenticidade da experiência interacional serão provavelmente também diferentes. Pode se esperar que um novo modo interacional permaneça relativamente opcional. Cada um não está adotando simplesmente um novo modo de fazer as coisas; em certa medida, está-se participando de significados que podem ou não ser congruentes àqueles conhecidos pelo estilo interacional que está sendo deixado de lado.

A descrição de Gibson (1987) referente à adaptação de crianças imigrantes do Punjab numa escola secundária da Califórnia mostra algumas implicações sobre o “distanciamento” dos significados e valores culturalmente fundamentados vivenciados por alunos de grupos minoritários quando participam de um comportamento interacional que lhes é culturalmente estranho. O distanciamento do significado cultural familiar é diretamente relacionado àquela dimensão do fracasso escolar de grupos minoritários discutido por Gilmore e Smith (1988), ou seja, o problema de “autoestima e orgulho por serem o que são” dos estudantes de minorias. Um dos estudantes nativos do Alaska citado por eles menciona “o senso de humilhação da minha própria cultura. Nossa escola foi sempre estéril à minha vida familiar, à minha comunidade, às nossas crenças e aos nossos valores” (GILMORE; SMITH, 1988, p. 11).

Essa perspectiva de significados na interação organizada não verbalmente não descarta a possibilidade de proporcionar significados culturalmente familiares em novos modos interacionais por adaptação e improvisação, mas parece improvável, mesmo quando novos estilos interacionais são aprendidos ou inventados, que eles possam se referir ao conhecimento profundamente enraizado e culturalmente incorporado nos estilos interacionais através da experiência social inicial. Esse tipo de conhecimento sociocultural está associado àquilo que Hoffman descreve como o “*self* interior”. A autora mostrou que os pontos de vista contemporâneos sobre a aquisição cultural

tendem a negligenciar o papel do *self* como um absorvedor de impacto ou um participante ativo no processo de aprendizagem. [...] Em certos casos, a personalidade externa pode sofrer transformações adaptadas radicais em nível de comportamento, expressão e conhecimento, enquanto a personalidade interna permanece ‘pura’, o âmago do ser cultural muito distante das dimensões superficiais da experiência cultural cruzada. (HOFFMAN, 1989, p. 39).

Como profissionais e pesquisadores, devemos acolher com satisfação as modificações planejadas, assim como aquelas que ocorrem de forma espontânea na organização social das salas de aula multiculturais e de minorias. Precisamos identificar as especificidades em jogo e avaliar sua utilidade na promoção de metas acadêmicas. Nossa apreciação sobre as complexidades e as riquezas envolvidas nessas situações pode ser aprofundada quando nos lembramos de que estamos lidando com comportamentos sociais que as crianças vivenciam como culturalmente plenos de significados.

Agradecimentos

Este estudo foi apoiado, durante 1989 e 1990, pelo Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, Projeto N° P218CCOO892868.

Referências

- BIRDWHISTELL, R. **Kenesics and context: essays on body motion communication.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.
- BRAZELTON, T. B. Implications of infant development among the Mayan Indians of Mexico. In: LEIDERMAN, P. H.; TULKIN, S. R.; ROSENFELD, A. (Eds.). **Culture and infancy.** New York: Academic Press, 1977. p. 151-197.
- CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P. Learning in American Indian children. In: WAX, M. L.; DIAMOND, S.; GEARING, F. O. (Eds.). **Anthropological perspectives on education.** New York: Basic Books, 1971. p. 252-272.
- COLLINS, J. Language and class in minority education. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 299-326, dec. 1988. DOI: 10.1525/aeq.1988.19.4.05x0914d
- DAVIS, F. The way we speak “body language.” In: ARNOLD, W. E.; HIRSCH, R. O. (Eds.). **Communicating through behavior.** St. Paul: West, 1977. p. 101-110.
- EIBL-EIBESFELDT, I. Similarities and differences between cultures in expressive movements. In: HINDE, R. A. (Ed.). **Non-verbal communication.** Cambridge: Cambridge University Press, 1972. p. 297-312.
- ERICKSON, F.; MOHATT, G. Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. In: SPINDLER, G. D. (Ed.). **Doing the ethnography of schooling.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982. p. 132-175.
- FOLEY, D. E. Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 22, n. 1, p. 60-86, mar. 1991. DOI: 10.1525/aeq.1991.22.1.05x1173c
- GEERTZ, C. Ethos, world view, and the analysis of sacred symbols. In: _____. **The interpretation of cultures.** New York: Basic Books, 1973. p. 126-141.

GIBSON, M. A. The school performance of immigrant minorities: a comparative view. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 262-275, 1987. DOI: 10.1525/aeq.1987.18.4.04x0018r

GIDDENS, A. **The constitution of society outline of the theory of structuration**. Cambridge: Polity, 1984.

GILMORE, P.; SMITH, D. **Mario, Gary, Jesse and Joe: contextualizing dropping out**. Paper presented at the Symposium What Does Anthropology Have to Say On Dropouts?: Culturally Based Analytical Models, Stanford University, 1988.

GOFFMAN, E. A. **The presentation of self in everyday life**. Garden City, NY: Doubleday, 1959.

GOLDSCHMIDT, W. Absent eyes and idle hands: socialization for low affect among the Sebei. In: SCHWARTZ, T. (Ed.). **Socialization as cultural communication**. Berkeley: University of California Press, 1980. p. 65-71.

GOODENOUGH, W. H. **Culture, language and society**. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings, 1981.

HALL, E. T. **The silent language**. Westport, CT: Greenwood, 1959.

_____. **The hidden dimension**. Garden City, NY: Doubleday, 1966.

_____. **Beyond culture**. Garden City, NY: Doubleday, 1976.

_____. The Hidden Dimensions of Time and Space in Today's World. In: POYATOS, F. (Ed.). **Cross-cultural perspectives in nonverbal communication**. Toronto: C. J. Hogrefe, 1988. p. 145-152.

HINDE, R. A. (Ed.). **Non-verbal communication**. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.

HOFFMAN, D. M. Self and culture revisited: culture acquisition among Iranians in the United States. **Ethos**, v. 17, n. 1, p. 32-49, 1989. DOI:10.1525/eth.1989.17.1.02a00020

HYMES, D. Introduction. In: CAZDEN, C.; JOHN, V.; HYMES, D. (Eds.). **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College Press, 1972. p. xi-lvii.

JACOB, E. Qualitative research traditions: a review. **Review of Educational Research**, v. 57, n. 1, p. 1-50, 1987. DOI: 10.3102/00346543057001001

JACOB, E.; JORDAN, C. (Eds.). Explaining the school performance of minority children. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, theme issue, 1987.

JORDAN, C. Translating culture: from ethnographic information to educational program. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 105-123, 1985. DOI: 10.1525/aeq.1985.16.2.04x0631g

LEE, D. A socio-anthropological view of independent learning. In: GLEASON, G. T. (Ed.). **The theory and nature of independent learning**. Scranton, PA: International Textbook, 1967. p. 51-63.

LeVINE, R. A. Properties of culture: an ethnographic view. In: LeVINE, R. A.; SHWEDER, R. A. (Eds.). **Culture theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 67-87.

_____. Infant environments in psychoanalysis: a cross-cultural view. In: STIGLER, J. W.;

- SHWEDER, R. A.; HERDT, G. (Eds.). **Cultural psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 454-474.
- LIPKA, J. Toward a culturally based pedagogy: a case study of one yup'ik eskimo teacher. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 22, n. 3, p. 205-223, oct. 1991. DOI: 10.1525/aeq.1991.22.3.05x1050j
- MacRAE, D. G. The body and social metaphor. In: BENTHALL, J.; POLHEMUS, T. (Eds.). **The body as a medium of expression**. New York: E. P. Dutton, 1975. p. 59-73.
- MAURER, E. ¿Aprender o Enseñar?: la educación en Takinwits, Poblado Tseltal de Chiapas (México). **Revista del Centro de Estudios Educativos**, v. 7, n. 1, p. 84-103, 1977.
- McCARTY, T. L. WALLACE, S.; LYNCH, R. H.; BENALLY, A. Classroom inquiry and Navajo learning styles: a call for reassessment. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 22, n. 1, p. 42-59, mar. 1991. DOI: 10.1525/aeq.1991.22.1.05x1172b
- MEAD, G. H. **Mind, self, and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1962 [1934].
- MEAD, M.; BATESON, G. **Balinese character**. New York: Academy of Sciences, 1942.
- MODIANO, N. **La educación indígena en los altos de Chiapas**. Mexico City: SEP/INI, 1974.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. In: SHWEDER, R. A.; LeVINE, R. A. (Eds.). **Culture theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 276-320.
- OGBU, J. School ethnography: a multilevel approach. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 12, n. 1, p. 3-20, 1981. DOI: 10.1525/aeq.1981.12.1.05x1281g
- _____. Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 312-334, dec. 1987. DOI: 10.1525/aeq.1987.18.4.04x0022v
- PARADISE, R. **Learning through Social Interaction: the experience and development of the Mazahua self in the context of the market**. Ph.D. dissertation, Department of Anthropology, University of Pennsylvania, 1987.
- _____. Pasos hacia la comunicación intercultural: las adaptaciones de niños Mazahuas y sus maestros en la práctica dentro del aula. In: GIGANTE, E. (Comp.). **Cultura y escuela: la reflexión actual en México**. México City: Consejo Nacional de la Cultura. No prelo.
- PETTITTI, G. A. **Primitive education in North America**. Publications in American Archaeology and Ethnology, Berkeley: University of California Press, 1946. v. 43. n. 1.
- PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C.; JOHN, V.; HYMES, D. (Eds.). **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College Press, 1972. p. 370-394.
- _____. **The invisible culture**. Communication in classroom and community on the warm springs Indian reservation. New York: Longman, 1983.
- POLHEMUS, T. Social bodies. In: BENTHALL, J.; POLHEMUS, J. (Eds.). **The body as a medium of expression**. New York: E. P. Dutton, 1975. p. 13-35.
- POYATOS, F. (Ed.). **Cross-cultural perspectives in nonverbal communication**. Toronto: C. J. Hogrefe, 1988a.

_____. New research perspectives in cross-cultural psychology through nonverbal communication studies. In: POYATOS, F. (Ed.). **Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication**. Toronto: C. J. Hogrefe, 1988b. p. 35-69.

ROGOFF, B. Adults and peers as agents of socialization: a highland Guatemala profile. **Ethos**, v. 9, n. 1, p. 18-36, 1981.

SAHAGUN, B. de. **Florentine Codex**: general history of the things of New Spain. Book 8. Tradução de Arthur J. O. Anderson e Charles E. Dibble. Santa Fe: School of American Research and University of Utah, 1979.

SHWEDER, R. A. Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. In: SHWEDER, R. A.; LeVINE, R. A. (Eds.). **Culture theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 27-66.

SPINDLER, G. **Sociocultural and psychological processes in Menomoni acculturation**. Berkeley: University of California Press, 1955. (Publications in Culture and Society, 5).

SPIRO, M. E. Some reflections on cultural determinism and relativism with special reference to emotion and reason. In: SHWEDER, R. A.; LeVINE, R. A. (Eds.). **Culture theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 323-346.

WOLCOTT, H. **A Kwakiutl village and school**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.

Recebido em 12/05/2012

Versão final recebida em 12/08/2012

Aceito em 18/11/2012