

Cultura, crenças e práticas de socialização de gêmeos monozigóticos

Culture, practices, and beliefs in socialization of monozygotic twins

Cultura, prácticas y creencias en la socialización de gemelos monozigóticos

*Alessandra Oliveira Machado Vieira**

*Angela Uchoa Branco***

Resumo

Fundamentado na perspectiva teórica da psicologia cultural e numa metodologia qualitativa, este estudo teórico objetiva contribuir para a análise da dinâmica dos processos de internalização que decorrem das práticas culturais e das relações sociais entre crianças gêmeas e adultos, em contextos específicos. Como parte de uma pesquisa mais ampla, ilustramos o estudo com a análise microgenética de um episódio interativo entre um avô e um par de crianças gêmeas, integrada às orientações para crenças do avô, obtidas durante entrevista. Os resultados mostram que as teorias, crenças e interações mediadas pelo avô atuaram de forma consistente, com a promoção da “igualdade” entre as crianças. O impacto de crenças e interações vividas pelas crianças pode ter um forte efeito na trajetória desenvolvimental de cada um, inclusive na coconstrução das respectivas individualidades. Crenças fortemente enraizadas em níveis afetivos se manifestam através de práticas culturais e processos de mediação merecendo, portanto, maior atenção investigativa.

Palavras-chave: gêmeos; crenças; cultura; socialização; desenvolvimento infantil.

Abstract

The cultural psychology approach demands a qualitative, systemic analysis of complexities of twin development, considering the dynamics of internalization processes taking place within culture, and across social relations with significant adults. This article draws on a larger project's data. We take a microgenetic approach to investigate the issue,

Este trabalho contou com o apoio financeiro da Capes.

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, professora assistente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* avieira@fe.ufg.br. Endereço para correspondência: Rua T-36, nº 3445, apto. 1002 - Setor Bueno. CEP 74223-050. Goiânia-GO, Brasil. Tel.: (62) 3941-9435.

** Doutora em Psicologia, professora associada no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, coordenadora do Laboratório de Microgênese das Interações Sociais. *E-mail:* ambranco@terra.com.br.

illustrated by the analysis of an episode between a pair of male twin children and their grandpa. We integrated these data with the narrative of the grandpa during an interview. The study revealed that grandpa's beliefs and theories consistently drove the children towards sameness, across the episode and his narrative as well. The impact of beliefs and corresponding social interactions may have a strong effect on children developmental trajectories, in addition to its influence on the processes concerning each child co-construction of individuality and self. Summing up, deeply affective beliefs manifest through cultural practices and mediation, therefore deserving more investigative attention.

Keywords: twins; beliefs; culture; socialization; childhood development.

Resumen

La psicología cultural permite el análisis cualitativo y sistémico de los fenómenos complejos del desarrollo de los gemelos, incluso amplía la comprensión de los procesos de internalización en las prácticas culturales y en las relaciones sociales con adultos significativos. El estudio es parte de un estudio más amplio, y se ilustra con el análisis microgenético de un episodio interactivo entre un abuelo y dos niños gemelos, los datos están formados por las narrativas del abuelo durante una entrevista. Los resultados señalan que las teorías, creencias y interacciones del abuelo actúan de forma consistente en la promoción de la "igualdad" entre los niños. Creencias e interacciones, donde participan adultos significativos, suelen tener un fuerte efecto en la trayectoria de desarrollo de los gemelos, incluso en los procesos de individualización. Las creencias afectivas fuertemente enraizadas se hacen presentes a través de las prácticas culturales y procesos de mediación, haciéndose necesario constituir un objeto de investigación.

Palabras clave: gemelos; creencias; cultura; socialización; desarrollo infantil.

Sabemos que os seres humanos se desenvolvem participando de múltiplos contextos socioculturais. Assim, a relação da criança com seus pais, com a família, pares, escola e vizinhos têm grande importância no processo de seu desenvolvimento (Bornstein & Cheah, 2006; Rogoff, 2005). A família, como primeiro núcleo social da criança, mantém-se constantemente mergulhada em uma comunidade onde os espaços estruturados, as atividades desenvolvidas nos variados contextos e também a mídia são bastante impregnados de significações diferenciadas, complementares ou,

mais frequentemente, contraditórias. Concepções, valores, crenças, metas (ou objetivos) e práticas educativas são gerados e compartilhados por uma cultura complexa e heterogênea, que produz conhecimentos (e incertezas) que regulam os padrões de educação e de interação entre crianças e adultos, por meio de canais sociais de comunicação (Valsiner, 2007).

Inúmeros modelos teóricos tentam explicar a natureza e a dinâmica das crenças e valores culturais que exercem significativo impacto sobre o desenvolvimento infantil. Além disso, não é recente o interesse científico envolvendo crianças gêmeas (van der Veer & Valsiner, 1991), embora a maior parte dos estudos tradicionais busque, frequentemente, identificar e diferenciar, com precisão (como se isso fosse possível), as influências genéticas e ambientais capazes de explicar habilidades cognitivas, distúrbios comportamentais e psicopatologias específicas.

Considerando a incidência cada vez maior de nascimentos de gêmeos e múltiplos devido às novas tecnologias de fertilização, é preciso investigar os fatores que atuam no desenvolvimento dessas crianças, em especial as monozigóticas, particularmente no que diz respeito à constituição do *self*.

Nosso objetivo consiste, assim, em apresentar as relações entre cultura, crenças e práticas educativas, sob a luz de pressupostos sociogenéticos e culturais, para a compreensão do desenvolvimento dessas crianças, propondo uma alternativa teórico-metodológica que amplie a compreensão dos dinâmicos mecanismos de socialização e processos de internalização que permeiam a teia de relações sociais entre pais e crianças gêmeas.

As bases socioculturais do desenvolvimento

A perspectiva sociocultural construtivista dá ênfase à sociogênese e à cultura sobre o desenvolvimento, mas também destaca o papel construtivo do sujeito. O papel central da cultura se explicita pelo impacto das práticas sociais (Rogoff, 2005) e dos processos de significação (Valsiner, 2007).

Os processos psicológicos humanos apresentam uma gênese social (Vygotsky, 1962/1993). Como tal, a cultura de um contexto social tem consequências diretas sobre as concepções dos pais sobre seus filhos e sobre as formas como os educam e com eles interagem (Bornstein & Cheah, 2006; Valsiner *et alii*, 1997). Considerando que as ações ou práticas educativas refletem uma variedade de metas e expectativas compartilhadas (ou não) sobre o desenvolvimento infantil, faz-se necessário primeiro conceituar o que chamamos de práticas culturais. Goodnow (2006) as define como

ações compartilhadas repetidamente no cotidiano de um grupo social, que têm caráter normativo e importância para além da ação imediata. Assim, as formas como as pessoas se vestem, comunicam-se, dividem responsabilidades de educação das crianças mais novas e mais velhas são exemplos de práticas culturais.

Branco, Pessina, Flores e Salomão (2004) assinalam a importância de se analisarem os aspectos motivacionais presentes nos processos de comunicação, com base na perspectiva sociocultural. Um aspecto importante é a metacomunicação relacional, que caracteriza a qualidade das interações socioafetivas por meio de sorrisos, olhares, gestos, expressões faciais, tom de voz, etc. A metacomunicação relacional, assim, tem papel central na construção das significações, ou seja, na maneira em que damos um sentido às ações do outro, nos mais variados contextos, e está diretamente associada à expressão de crenças e valores das pessoas. Isso explica sua grande participação nos processos de socialização da criança e na forma como crenças e valores se traduzem em ações e interações concretas nas dinâmicas de interação das práticas parentais.

Motivação, crenças e valores

Os componentes afetivos da motivação não têm sido devidamente analisados na Psicologia do desenvolvimento, e as distintas terminologias para designar valores, crenças, ideias, concepções ou teorias dos pais (“*parenting*”) podem dificultar o seu estudo. Entretanto todos os pesquisadores são unânimes em afirmar a significativa relação entre as crenças e as práticas educativas (Bugental & Goodnow, 1998; Goodnow, 1988, 2006; Harkness & Super, 1992, 1996).

A motivação é um fenômeno complexo e plural, que atua como uma espécie de sistema aberto de orientações para *crenças, valores e objetivos* (metas) que levam a ações específicas da pessoa em determinados contextos sócio-histórico-culturais (Valsiner *et al.*, 1997). Esse sistema motivacional é integrado à pessoa em desenvolvimento e tem simultaneamente características de mudança (descontinuidade ou desenvolvimento) e estabilidade relativa (continuidade). O sistema mobiliza, assim, o desempenho de ações concretas pelos indivíduos no contexto de suas práticas diárias e experiências pessoais (Branco, 2003, 2006; Branco & Valsiner, 1997; Rogoff, 2005), e investigá-lo nos auxilia a melhor compreender os processos de canalização cultural (Valsiner, 1998, 2007) que atuam sobre o desenvolvimento da criança.

A canalização cultural é um processo que orienta o desenvolvimento, por meio de normas e sugestões sociais, em determinada direção ou trajetória.

Entretanto não é um processo simples, linear, homogêneo ou consistente. A heterogeneidade e as frequentes sugestões culturais contraditórias representam uma fonte permanente de conflitos geradores de processos de mudança no sistema motivacional e, conseqüentemente, nas práticas de socialização.

A socialização da criança, dessa forma, se estende para muito além da simples aprendizagem de habilidades sociais, e é especialmente afetada por crenças parentais impregnadas de afeto e emoção, às quais denominamos *valores* (Branco, 2006; Valsiner & cols., 1997). Mesmo tendo um caráter dinâmico, os valores são mais resistentes à mudança porque se prestam a uma função de organização semiótica sobre a qual se constroem aspectos importantes do *self* dialógico (Branco, Branco & Madureira, 2008; Hermans, 2001). Com base nessa perspectiva, entendemos que o papel da história e das práticas culturais na canalização cultural do desenvolvimento é fundamental, e essa canalização se dá pelos processos de internalização e externalização engendrados ao longo do desenvolvimento humano (Valsiner, 1998, 2007). A internalização de crenças e valores, porém, não pode ser concebida simplesmente como um processo de conversão de controles externos em internos (Valsiner, 2007).

Entre os vários pesquisadores que têm analisado crenças, ideias e, ou, conceitos parentais em relação ao desenvolvimento e educação dos filhos, Harkness e Super (1992, 1996) merecem especial destaque. Esses autores definem as crenças parentais como o conhecimento que os pais têm sobre a natureza das crianças, a estrutura do seu desenvolvimento e o significado que dão ao comportamento infantil. Considerando que essas crenças são desenvolvidas em um contexto cultural, que envolve tempo e local específicos, sendo frequentemente relacionadas a conhecimentos sobre aspectos da vida experimentados pelos pais, Harkness e Super (2006) referem-se a elas como sistemas de crenças culturais dos pais, ou etnoteorias parentais (*parental ethnotheories*). Aqui adotaremos o termo sistemas de crenças (ou simplesmente crenças), que são influenciados tanto pelo cotidiano familiar como pela experiência cultural acumulada pela vivência na comunidade ou no grupo de referência, tendo propriedades motivacionais que funcionam como metas a serem atingidas com base nas interpretações dos pais sobre a realidade.

Os sistemas de crenças dos pais, como parte do nicho de desenvolvimento (Harkness & Super, 2006), tratam da relação entre as crenças e expectativas daqueles que cuidam das crianças, e suas metas de ação. Como fatores mediadores dessa ação, as representações, crenças e expectativas dos pais regulam suas ações nas práticas de cuidado e educação, e contribuem para a maneira como organizam os contextos da vida cotidiana da criança (Frones, 1995; Harkness & Super, 1992, 1996, 2006; Rogoff, 2005).

Obviamente devemos considerar que educação e desenvolvimento ocorrem para além do contexto da família (irmãos, pais e outros cuidadores), em outros contextos interativos, como escola, vizinhança, bairro ou comunidades, sendo importante compreender como os valores emergem e qual o seu impacto complexo sobre o desenvolvimento. Bugental e Goodnow (1998) consideram importante identificar características particulares dos grupos de pertencimento social da criança, tais como família e escola, no que se refere aos requisitos necessários para a participação nesses vários grupos, o grau de consenso ou diversidade que existe entre eles, e o grau de pressão em direção à adoção de identidades sociais particulares. Coerente com essas ideias, Fronès (1995), em seus estudos sobre socialização infantil, afirma que o papel desempenhado pelos pares também atua de forma significativa na vida e desenvolvimento das crianças.

Na perspectiva cultural, as práticas culturais (Rogoff, 2005) e, portanto, de socialização, têm um papel fundamental. Práticas e rotinas, por exemplo, tornam-se veículos para identificar e entender os significados das interações pais e filhos, e seu impacto desenvolvimental (Goodnow, 2006; Grusec & Goodnow, 1994).

Mesmo que muitos valores sejam mantidos por gerações, os níveis de compromisso (em relação à sua manutenção) e as maneiras específicas (padrões sociais) como se expressam vão progressivamente tornando-se diferentes. Além disso, os valores culturais não são homogêneos, e conflitos, contradições, ambiguidades e mudanças são frequentes, dando origem a contínuas negociações de crenças, regras e valores. E todos os aspectos dessas dinâmicas atuam no desenvolvimento do sistema de *self* das crianças.

Ações, sistemas de atividades ou práticas podem, metodologicamente, ser caminhos para acessar os significados e orientações motivacionais que permeiam certo contexto (Branco, 2006; Palmieri, 2003). Também do ponto de vista metodológico, é preciso refletir sobre a importância de examinar as situações interativas onde crenças, valores e práticas se expressam, transformam-se e são coconstruídas entre os participantes. Julgamos necessário, assim, ampliar a investigação para além das narrativas, por meio da observação e análise detalhada dos contextos cotidianos, estruturados culturalmente, e dos processos de interação social.

Teorias, crenças e práticas sobre o desenvolvimento infantil gemelar

Falar sobre desenvolvimento de crianças gêmeas traz à tona a tradicional e persistente discussão sobre a relação natureza-aprendizagem (*nature-nurture*),

que tem sido o ponto de partida dos pesquisadores. Buscando superar a linearidade que permeia a dicotomia gene-ambiente e que ainda provoca desafios e controvérsias, propomos abordar o tema sob um ponto de vista sistêmico (ou de causalidade sistêmica), que integra domínios subjetivos (relacionais, afetivos e motivacionais) e sociais (históricos e culturais) do desenvolvimento humano (Branco & Valsiner, 1997; Fogel, 1993; Valsiner, 1989).

Reconhecer a agencialidade da criança (Fogel, 1993; Rogoff 2005, Valsiner, 1998) contrapõe-se à ideia de conceber o ser humano como uma “tábula rasa” (empirismo) ou, a ideia de que os genes simplesmente programam características preestabelecidas (inatismo), ambas as ideias atribuindo ao indivíduo um caráter de passividade.

Estudos atuais na Psicologia e na genética comportamental têm buscado definir, particularmente, por que gêmeos idênticos que crescem juntos tornam-se, na maioria das vezes, tão diferentes (Bacon, 2006; Dunn & Plomin, 1990; Harris, 2007; Stewart, 2003). Diversas áreas da ciência tentam explicar o “porquê” de isso ocorrer e o “quanto” as características do comportamento e padrões de desenvolvimento são determinadas pela hereditariedade e, ou, pelo ambiente. De modo geral, para avaliação dos efeitos do ambiente e da genética, tem-se reconhecido e investido em análises comparativas e correlacionais com gêmeos monozigóticos (mesma herança genética) e dizigóticos (que compartilham apenas parte dos genes) criados juntos ou separados, e também com comparações entre gêmeos e não gêmeos (Lytton, Singh & Gallagher, 1995; Plomin, Chipuer & Loehlin, 1990).

Segundo Harris (2007), não somente os gêmeos, mas qualquer filho (indivíduo) difere de seus irmãos, embora tenham muitos genes em comum e compartilhem o mesmo ambiente doméstico e social. Do ponto de vista das práticas de socialização, crenças e teorias sobre crianças gêmeas, vários autores têm investigado as relações das crianças gêmeas entre si, com os pais e demais crianças, isto é, com grupo de pares (Bacon, 2006; Harris, 2007; Lytton & cols., 1995; Stewart, 2003; Thorpe & Danby, 2006).

Stewart (2003) cita alguns trabalhos realizados nas décadas de 1970 a 1990, quando a Psicologia buscou investigar como os gêmeos são criados pelos pais. Usando métodos de comparação intrapar, os estudos tinham como objetivo explicar as diferenças individuais encontradas especialmente entre os gêmeos monozigóticos. Entendendo que tais diferenças podem ser explicadas pela complexa interação entre constituição genética, atitudes diferenciais dos pais em relação a cada filho e o relacionamento com e entre os gêmeos, a

autora considera a gemelaridade (*twinship* ou *twinness*) como um fenômeno construído socialmente e não só biológico. Segundo ela, as percepções parentais sobre o significado de “*twinship*” influenciam suas práticas e relacionamentos com os filhos gêmeos.

Lytton *et alii* (1995), Schave e Ciriello (1983), entre outros, reconhecem que as relações entre pais e crianças gêmeas são marcadas por circunstâncias únicas, que os fazem diferentes das crianças não gêmeas. A educação de gêmeos sujeita os pais (e também as crianças) a um estresse especial ou a fontes de tensão que testam os limites das habilidades de educar as crianças, constituindo um fértil campo de investigação para a Psicologia.

Lytton *et alii* (1995), por exemplo, comparam os pais de 46 gêmeos com os de 44 não gêmeos, todos os filhos masculinos, entre 2 e 3 anos de idade, sobre problemas e desafios na educação das crianças. Os resultados revelaram que pais de gêmeos estavam sob uma grande pressão ou estresse, havendo maior ocorrência de conflitos entre os gêmeos. Os autores destacaram algumas situações, denominadas “situação gêmea”, claramente presente nas famílias de gêmeos por eles estudadas: (a) morder: um morde outro como método de ataque ou defesa; (b) competição: também envolvendo outros irmãos na demanda direcionada aos pais; (c) coesão: geralmente agiam e brincavam juntos; (d) familiaridade: a intimidade frequentemente tornava a linguagem menos importante como forma de comunicação; (e) comunicação típica: envolvia sons (grunhidos) inarticulados ou monossilábicos, não inteligíveis para outros; (f) isolamento: frequentemente apresentavam autossuficiência, reduzindo, com isso, a procura de contato com outras pessoas, levando a um afastamento social dos adultos; e, finalmente, (g) estresse: grande fadiga da mãe e a importância da ajuda dos avós.

O desenvolvimento de segurança na relação de apego entre os gêmeos também é muito estudado na Psicologia. Lytton *et alii* (1995) se referem a um estudo com crianças gêmeas e não gêmeas, em que os gêmeos demonstraram maior índice de apego inseguro, possivelmente devido à demanda excessiva de ambos quanto aos cuidados da mãe. Embora as mães pudessem formar relação de intimidade com cada criança separadamente, elas encontravam dificuldades para atender às necessidades das duas crianças simultaneamente. Entretanto, apontaram que existência de preferência da mãe por um dos gêmeos aumentava a probabilidade de apego seguro não somente para o preferido, mas também para o não preferido, por talvez isso indicar que a mãe fosse mais sensível às individualidades dos gêmeos, ao contrário do que acontece no tratamento aparentemente igualitário.

Para Harris (2007), os pais se comportam de maneira mais similar com gêmeos idênticos (monozigóticos) do que com gêmeos fraternos (dizigóticos). Entendendo a relação pais-filhos como bidirecional, a autora afirma, porém, não ser possível tratar duas crianças do mesmo modo, pois, no dia a dia, elas se comportam de maneiras diferentes e por isso não recebem tratamento igual. Experiências diferentes dentro da família sempre existirão, mesmo que duas crianças cresçam no mesmo lar, pois inevitavelmente terão vivências subjetivas diferentes. Por mais que os pais acreditem tratar os filhos (gêmeos ou não) de forma similar, o fato é que eles se comportam de forma distinta com cada um. Os filhos sempre assumem diferentes papéis na dinâmica familiar (Bacon, 2006; Lytton *et alii*, 1995; Thorpe & Danby, 2006). Além disso, as crianças gêmeas são seres ativos e participativos de seu próprio desenvolvimento. Segundo Valsiner (1998, 2007), os mecanismos de internalização/externalização são individuais e intransferíveis, o que garante que os processos de canalização cultural atuem de forma singular em cada indivíduo.

Bacon (2006) revela que algumas pesquisas têm enfatizado a crença dos pais de que apenas crianças gêmeas mais velhas são capazes de fazer suas escolhas e agir como indivíduos autônomos. Contrariando essa ideia, os achados de Bacon mostraram que algumas crianças gêmeas, desde muito cedo, são ativas na construção de suas próprias identidades, apresentando comportamentos instigadores de transição da *sameness* (a “igualdade” de gêmeos idênticos) em direção à diferenciação, buscando administrar as percepções das pessoas sobre elas. Outras crianças, porém, encontram dificuldades e acabam “assumindo” a “identidade” de gêmeos idênticos por muitos anos, mantendo o estigma social de igualdade/similaridade e convivendo com a ambivalência.

A questão da “identidade comum” (ou “partilhada”) *versus* individualidade é frequente entre gêmeos monozigóticos e alcança, além da família, outras instâncias sociais, políticas e educacionais. Devem ser os gêmeos colocados em diferentes classes na escola, para favorecer a individuação, ou devem ser mantidos juntos, para suporte mútuo ou por outras razões? A separação garante o processo de individuação ou isso não faz diferença?

Harris (2005) atribui grande importância às interações com pares e sugere que os pais têm pouca influência sobre o desenvolvimento de suas crianças; outros, porém, destacam a importância dos pais (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000; South & Krueger, 2008), especialmente das mães (Schave & Ciriello, 1983). Para Bacon (2006), por exemplo, os pais têm papel-chave na comunicação da “identidade gêmea” aos filhos. Daí a importância de se identificar o que os pais pensam sobre a gemelaridade, como acreditam que suas crianças gêmeas devem se socializar, como se configuram

as relações e interações entre pais e crianças, sobretudo como os gêmeos respondem e significam essas experiências nas relações entre si e com outros parceiros.

As similaridades e experiências sociais dos gêmeos podem ser coconstruídas e estruturadas pelas concepções e expectativas sociais em relação a eles, o que inclui, portanto, não apenas ideias e crenças dos pais, mas também de professores, colegas de sala, mídia e outras crianças com quem convivem, até mesmo incluindo suas próprias expectativas, o que sugere importantes contradições para o desenvolvimento do *self*. Por exemplo, culturalmente espera-se que irmãos gêmeos tenham relacionamentos próximos entre si. Quando são vestidos iguais e sendo similares fisicamente, espera-se que aprendam a comportar-se também de forma similar, assumir papéis idênticos e a se identificar um com o outro (Bacon, 2006; Penninkilampi-Kerola, Moilanen & Kaprio, 2005). Também se imagina que os gêmeos mostrem mais apego inseguro, devido à excessiva demanda de cuidados da mãe (Lytton *et alii*, 1995). Tais crenças, porém, são questionáveis, porque algumas mães conseguem construir com sucesso vínculos afetivos com cada filho separadamente (Schave & Ciriello, 1983; Stewart, 2003).

Na verdade, a cultura, como sistema semiótico, canaliza as formas de conduta, argumentação e relações dos pais, fornecendo ricas e heterogêneas sugestões, e estes desenvolvem formas idiossincráticas de educar e interagir com suas crianças. Assim, a história pessoal dos pais e os eventos significativos de suas experiências sociais são relevantes para a construção da identidade do papel parental. Em outras palavras, as formas e práticas culturais educativas são resultados de histórias pessoais e coletivas.

Concepções generalizantes sobre gêmeos podem levar a reducionismos. Sempre será necessária uma análise singular, caso a caso, para a tomada de decisões referentes aos procedimentos mais adequados a adotar. Por exemplo, quando uma das crianças é excessivamente dependente, ou então, competitiva em relação ao irmão, isso configura uma situação bem distinta daquela em que os irmãos convivem bem e facilmente fazem novos amigos. As implicações educativas então são bem distintas.

Reconhecendo a possibilidade de múltiplas trajetórias no processo de desenvolvimento de gêmeos e a dimensão coconstrutiva singular de cada indivíduo, concordamos com Freire (2008), quando afirma que as qualidades e as características específicas das interações e relacionamentos nos variados contextos de desenvolvimento facilitarão ou dificultarão a emergência de certos comportamentos, concepções, tendências, valores

e até mesmo concepções de si (*self*). Neste trabalho, crenças e interações sociais são os eixos centrais de investigação. Nosso objetivo é investigar, em nível microgenético, “como” se dão os processos de diferenciação entre crianças gêmeas ou o empenho em tornar os gêmeos similares. Com base na discussão sobre crenças e valores, considerados sob o paradigma cultural e da complexidade, examinamos as características dos processos de canalização cultural que ocorrem nas interações entre e com os gêmeos com pessoas da família.

Objetivando ilustrar o tipo de análise que temos desenvolvido nessa direção, segue a apresentação de um episódio específico, retirado da tese de doutorado da primeira autora, considerado por nós significativo para ilustrar os fenômenos estudados.

O episódio

O episódio selecionado envolveu as interações entre gêmeos de 4 anos e 7 meses, do sexo masculino, e seu avô materno, figura importante de apego que muito participava da educação das crianças. No estudo original, com cinco pares de gêmeos em idade pré-escolar, realizamos observações naturalísticas na escola, entrevistas individuais com pais e professores e sessões estruturadas de brincadeiras, com vários tipos de participantes. O episódio aqui apresentado foi extraído de uma sessão de brincadeira entre os meninos e o avô.

Durante a sessão de brincadeira, foram oferecidos objetos em miniatura, uns dispostos em número singular, outros, duplicados, ou ainda, triplicados, com o objetivo de provocar diferentes tipos de interações, como imitação, negociações e, ou, conflitos entre os participantes. Os dados foram analisados de forma qualitativa e microgenética (Abbey & Diriwachter, 2008; Branco & Valsiner, 1997; Góes, 2000). A análise da entrevista com o avô, ao identificar “crenças” e expectativas em relação às crianças gêmeas, mostrou-se muito útil na interpretação dos dados.

Ao longo da sessão com o avô, 18 episódios foram considerados significativos. O episódio 16, com duração de 1 minuto e 51 segundos, analisado a seguir, ilustra como é possível investigar processos de socialização em nível microgenético, e como, por meio da integração desses dados com os dados de entrevista com os adultos que cuidam das crianças, é possível identificar e analisar estratégias e mecanismos de socialização promotores de semelhanças, diferenças e de aspectos singulares que podem atuar de forma importante nos variados aspectos do desenvolvimento de crianças gêmeas.

Transcrição do episódio 16: dividindo os animais (G1, G2 e o avô)

G1 aproxima-se bastante de G2 e do avô, formando uma rodinha. G1 observa G2 manipular os animais e propõe em tom bastante infantil [linguagem de bebê] e, olhando para o avô: “Quelo que todo mundo fica com três. Cada um fica com três, assim...” [demonstra]. Acatando a imposição, o avô constata: “Eu só tenho dois”. G2: “Também quero três, vovô”.

G1 pega os animais espalhados próximos dele e coloca três deles na mão do avô: “Então, toma. [conta] Um, dois, três”. Volta-se para G2 e entrega mais três animais [sem nada dizer].

O avô observa, inclina-se mais de frente para G1 e diz em tom de aprovação: “Vamos dividir, né?”. G1: “É”. O avô reúne mais animais à sua volta e entrega para G1: “Vamos dividir. O vovô tem mais, ó!”. G1 pega os animais na mão do avô e distribui nos montinhos de cada um.

G2 começa a selecionar silenciosamente seus animais, por preferência, trocando alguns animais do monte. O avô o observa e inicialmente não percebe a intenção de G2. O avô olha para o centro da roda [não olha para ninguém] e diz: “Vamos dividir bem divididinho, hein?”. G1: “Eu tô dividindo” [não percebe que o recado era para G2]. G2, de forma autoritária e em tom de voz mais alto, dirige-se ao avô e faz uma troca: “Eu fico com esse e você fica com esse”.

O avô diz: “Então tá, vamos dividir. Vai, G1, escolhe” [estende a mão com alguns animais]. G1 escolhe os animais dispostos na mão do avô, enquanto esse confirma suas escolhas: “Esse, esse, esse”.

G1 comenta algo com o avô sobre a onça, que já estava em seu monte [inaudível]. G2 interessa-se pela onça e diz, dirigindo-se ao avô: “Eu quero ficar com a onça”. O avô então diz: “Então vai... conversa com seu irmão”.

G2 olha com expectativa para G1 [sem dizer nada]. G1 imediatamente lhe entrega a onça, pedindo qualquer outro: “Me dá” [G1 concorda com a troca e não indica preferência por outro objeto]. G2 diz entregando outro animal para G1: “Obrigado. Eu te dou esse feroz aqui”.

Enquanto G1 organiza [conta] os animais do avô, G2 continua trocando animais no monte do avô, sem o consentimento deste. O avô percebe, pega o porco, que estava de lado e pergunta em tom de oferecimento: “Quem acabou com o porco? Foi você G1?”. G2 levanta os ombros, indicando não ter interesse. Assim, o avô coloca o porco no monte de G1. G2 olha para o monte do irmão e diz [para o avô]: “O irmão tá com muito” (o monte de G1 estava realmente um pouco maior). G1 entrega mais dois animais para G2 e

aponta para os montes dizendo: “Tá tudo certo. Tem três, três e três”. O avô concorda: “É. Tá certinho”.

Análise do episódio

Fisicamente próximos um do outro, G1 impõe sua ideia de dividir os animais igualmente, como a regra de participação na brincadeira. “Quelo que todo mundo fica com três. Cada um fica com três, assim...”.

Observa-se aqui, como durante toda a sessão, uma forma de dependência das crianças ao poder da voz do avô, uma vez que G1 não recorre diretamente a G2 para negociar a distribuição e posse dos objetos, mas usa o avô como mediador das regras de convivência entre eles. O mesmo acontece com G2, quando se dirige ao avô para comunicar e garantir seus direitos: “Também quero três, vovô”, e “Eu quero ficar com a onça”. O “vovô” ocupa um lugar privilegiado nas interações da tríade. A comunicação de G2 e G1 é quase sempre mediada pelo avô, mesmo que esse não seja sempre o alvo da interlocução.

Quando o avô diz para G1 “Eu só tenho dois”, mostra concordar com sua ideia e lhe atribui, quando entrega mais animais, a tarefa de distribuir os objetos: “Vamos dividir. O vovô tem mais, ó”. E G1 então entrega três animais para cada pessoa “Então, toma. Um, dois, três”. O avô, como um interlocutor e mediador, orienta as interações, no sentido de garantir sempre, e de diferentes maneiras, que haja uma distribuição quantitativa totalmente igualitária entre os meninos. Interesses individuais não são relevantes para ele, nem neste, nem em outros episódios. Ele simplesmente estabelece: “Vamos dividir, né”, mas não se questiona nem incentiva que a escolha dos animais se dê de acordo com as preferências das crianças ou com base em qualquer outra motivação lúdica. O que vale é a quantidade, sempre, igual, para um e para outro. O episódio também ilustra outro fato recorrente quando estão na presença do avô: as trocas interativas “verbais” e “não verbais” entre os irmãos ocorrem muito raramente. A regra é garantir igualdade de “direitos” e de tratamento entre os irmãos. “Vamos dividir. O vovô tem mais, ó”; “Vamos dividir bem divididinho, hein?”; “Então tá, vamos dividir. Vai G1, escolhe”. O discurso e as ações de monitoramento do avô canalizam o comportamento das crianças e acabam dificultando a negociação entre eles, além de ativamente tentarem promover uma “total” igualdade (*sameness*) entre os gêmeos.

Confirmando, porém, a qualidade ativa das crianças como sujeitos, um movimento de mudança pôde ser identificado. Embora G2 respeitasse a regra estabelecida (número igual de animais para cada um), ele buscou

selecionar os animais de sua preferência, trocando objetos com o avô e o irmão, respectivamente, “Eu fico com esse e você fica com esse”, e “Eu quero ficar com a onça”. Entretanto, vale destacar que o tom enfático com que G2 respondeu ao avô (“Eu fico com esse e você fica com esse”) parece denotar sua discordância à insinuação do avô (“Vamos dividir bem divididinho, hein?”) ao vê-lo trocando os animais com base em sua preferência individual. G2 mostrou ao avô que não estava pegando mais animais e sim os trocando em função de seu interesse.

O desejo de G2 de possuir a onça levou-o a interagir com o irmão, mas ainda assim foi o avô que atuou como mediador: “Então vai... conversa com seu irmão”. Tudo indicou que o interesse do avô era garantir condições de igualdade entre ambos, mas é relevante notar que G1 não deu simplesmente a onça a G2. Acabaram por fazer uma *troca*, seguindo a regra da igualdade da mesma quantidade de brinquedos, sempre promovida pelo avô. Essa troca sugere que a expectativa do avô já estava devidamente internalizada pelas crianças.

Entretanto, a atitude de G1 de abrir mão do objeto e entregá-lo imediatamente à G2, sem questionar ou impor condições de escolha, por exemplo, talvez reflita dinâmicas vividas ao longo de suas experiências pessoais. G2, em vários episódios, assumiu uma posição dominadora sobre G1, como, por exemplo, neste episódio, quando agradeceu o irmão pela troca e o recompensou com um comentário “positivo” (“feroz”) sobre o outro objeto escolhido por G2 para agradá-lo: “Obrigado. Eu te dou esse feroz aqui”.

Diante do conformismo de G1 e da dominação de G2, o avô tentou compensar G1 dando-lhe outro objeto que não interessava a G2 (este sinalizou com os ombros o seu descaso, autorizando o avô). O avô colocou o objeto no monte de G1: “Quem acabou com o porco? Foi você, G1?”. Sem dúvida, essa foi uma estratégia usada pelo avô para evitar competição e conflito entre os irmãos que, segundo ele (dados de entrevista), são muito frequentes na relação dos meninos.

Mais adiante, e conforme a dinâmica e os significados construídos pela tríade, G2 se manifestou para garantir o “senso de justiça”, apontando para o avô o maior número de animais possuído por G1: “O irmão tá com muito”. G1, então, mais uma vez, cedeu ao desejo do irmão e, para evitar o conflito, redistribuiu seu excedente de animais, afirmando “Tá tudo certo. Tem três, três e três”, e o avô aprovou seu comportamento confirmando “É. Tá certinho”.

O discurso do avô na entrevista mostrou-se predominantemente convergente com suas interações durante a brincadeira. Por exemplo: (1) gêmeos têm de

ser tratados “igualmente”; (2) existe muito “conflito” e “confusão” entre os gêmeos, por isso não gostam de brincar juntos; (3) eu mesmo “escolho” a brincadeira e “estabeleço” as regras pra não dar confusão. No entanto, sua afirmação de que “eles são muito unidos e seguidores um do outro” não se revelou durante a brincadeira com ele, diante da forte dependência do avô como mediador. Talvez a “união” ocorresse quando ele não estivesse por perto?

A percepção negativa do “conflito e confusão” explica as ações do avô durante a brincadeira, que evitaram as interações entre as crianças. Como “conflito e confusões” sugerem divergências e demandam negociações, o avô mostra-se coerente com seu esforço em direção a “igualdade” (*sameness*), que deve ser típica dos gêmeos. No caso desses meninos, sem dúvida a diferenciação por dominância, mesmo na presença do avô, entretanto, é garantia de que existe, sim, marcante diferença entre eles.

Conclui-se, porém, que a valorização do avô da *igualdade* entre eles dificulta a produção de diferentes posicionamentos de *self* das crianças (Fogel, 1993; Hermans, 2001) como sendo algo positivo e valorizado. Insistir que as crianças gêmeas sejam iguais, coisa que nunca serão de fato, pode gerar um sentimento de frustração quando as próprias crianças percebem o quanto são diferentes e as particularidades que cada uma apresenta. Quando a família acredita na importância da similaridade, isso pode gerar complicações nos processos identitários e de individuação, pois será mais difícil aceitar e valorizar as diferenças que forem emergindo ao longo da ontogênese destas crianças.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir aspectos importantes da socialização de gêmeos monozigóticos, quanto ao seu desenvolvimento como pessoas singulares. Interessou-nos particularmente refletir acerca dos mecanismos e estratégias pelos quais crenças, práticas e expectativas da família atuam sobre esse desenvolvimento. A adoção da perspectiva sociocultural construtivista permite, porém, que a questão seja considerada em sua natureza cultural, plural e complexa, e exige que generalizações sejam evitadas, pois a heterogeneidade de crenças relaciona-se com a diversidade de trajetórias desenvolvimentais. Mas a constatação de que crenças e expectativas se traduzem em práticas coerentes, com o uso de estratégias específicas de canalização cultural, abre interessantes perspectivas para analisar e compreender as trajetórias de desenvolvimento das crianças gêmeas. Crenças, valores e objetivos atuam, portanto, como canalizadores de experiências concretas em que similaridades e interdependência (*sameness*) ou autonomia (individuação, singularização) são

efetivamente promovidas no fluxo das interações, muitas vezes ambivalentes e contraditórias, tendo impacto sobre a construção de suas identidades. Em outras palavras, padrões de interação e comunicação dificultam ou facilitam o processo de construção ativa da individuação e subjetivação dos gêmeos.

Nosso foco neste estudo foram as interações crianças-crianças-pais. Neste caso, avô-netos, mas é claro que os pais não são os únicos parceiros de interação das crianças pequenas. Claro que seria impossível qualificar as interações entre gêmeos-mãe e gêmeos-pais igualmente, e não nos interessa agora mensurar ou classificar o seu lugar de importância em relação aos demais (irmãos, avós, amigos, professores, etc.), porque concebemos todos esses sistemas e subsistemas interdependentes e integrados ao desenvolvimento. Interessa-nos compreender a gênese dos processos psicológicos humanos. Obviamente, nos diferentes contextos sociais dos quais participam, as crianças estabelecem diferentes interações dialógicas e dinâmicas posições de *self* (Hermans, 2001), mas o aprofundamento dessa dimensão psicológica é um assunto que requer outro artigo.

Referências

- Abbey, E. & Diriwachter, R. (2008). *Innovating genesis: microgenesis and the constructive mind in action*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bacon, K. (2006). It's good to be different: parent and child. Negotiations of "twin" identity. *Twin Research and Human Genetics*, 9 (1), 141-147.
- Bornstein, M. H. & Cheah, C. S. L. (2006). The place of "culture and parenting" in the ecological contextual perspective on developmental science. In: Kenneth H. Rubin & Ock B. Chung (Orgs.). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: a cross-cultural perspective*. (pp. 3-33). New York, NY: Psychology Press.
- Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. In: J. Valsiner, & K. J. Connolly (Orgs.). *Handbook of development psychology*. (pp. 238-256). London: Sage.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: coconstrução e ontogênese de valores sociais. *Pro-posições*, 17 (2), 139-155.
- Branco, A. U.; Branco, A. L. & Madureira, A. F. A. (2008). Self-development and the emergence of new I-positions: emotions and self-dynamics. *Studia Psychologica (Bratislava)*, 8, 23-40.

Branco, A. U.; Pessina, L.; Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. *In: A. U. Branco & Valsiner (Eds.), Communication and metacommunication in human development.* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies, 9* (1), 35-64.

Bugental, D. B. & Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. *In: W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.), Handbook of child psychology, v. 3. Social, emotional, and personality development.* (5th ed., pp. 389-462). New York: Wiley.

Collins, W. A.; Maccoby, E. E.; Steinberg, L.; Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*, 218-232.

Dunn, J. & Plomin, R. (1990). *Separate lives: why siblings are so different.* New York: Basic Books.

Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental.* Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Frones, I. (1995). *Among peers: on the meaning of peers in the process of socialization.* Oslo, Norway: Scandinavian University Press.

Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: origins of communication, self and culture.* Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Góes, M. C. R. de (2000). Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes – Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, 20* (50), 9-25.

Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development, 59*, 286-320.

Goodnow, J. J. (2006). Cultural perspectives and parents' views of parenting and development: research directions. *In: Kenneth H. Rubin e Ock B. Chung (Orgs.), Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: a cross-cultural perspective.* (pp. 35-57). New York, NY: Psychology Press.

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Development Psychology*, 30 (1), 4-19.

Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In: I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Orgs.). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. (pp. 373-391). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Harkness, S. & Super, C. M. (1996). Introduction. In: S. Harkness & C. M Super (Orgs.). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.

Harkness, S. & Super, C. M. (2006). Themes and variations: parental ethnotheories in western cultures. In: Kenneth H. Rubin & Ock B. Chung (Orgs.). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: a cross-cultural perspective*. (pp. 61-79). New York, NY: Psychology Press.

Harris, J. R. (2007). *Não há dois iguais: natureza e individualidade humana*. (R. Gouveia, Trad.) São Paulo: Globo.

Hermans, H. J. M. (2001). The self dialogical: towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-282.

Lytton, H.; Singh, J. K. & Gallagher, L. (1995). Parenting twins. In: M. H. Bornstein (Org.). *Handbook of parenting*. (pp. 185-208). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Palmieri, M. W. A. R. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Penninkilampi-Kerola, V.; Moilanen, I. & Kaprio, J. (2005). Co-twin dependence, social interactions, and academic achievement: a population-based study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22 (4), 519-541.

Plomin, R.; Chipuer, H. M. & Loehlin, J. (1990). Behavioral genetics and personality. In: Pervin, L. A. (Ed.). *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford. (pp. 225-243).

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Schave, B. & Ciriello, J. (1983). *Identity and intimacy in twins*. New York: Praeger Publishers.

South, C. S. & Krueger, R. F. (2008). An interactionist perspective on genetic and environmental contributions to personality. *Social and Personality Psychology, 2* (2), 929-948.

Stewart, E. A. (2003). *Exploring twins: towards a social analysis of twinship*. New York: Palgrave Macmillan.

Thorpe, K. & Danby, S. (2006). Compromised or competent: analyzing twin children's social worlds. *Twin Research and Human Genetics, 9* (1), 90-94.

Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.

Valsiner, J. (1998). *The guide mind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.

Valsiner, J.; Branco, A. U. & Dantas, C. M. (1997). Co-construction of human development: heterogeneity within parental belief orientations. In: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.). *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory*. (pp. 283-306). New York: John Wiley & Sons.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1962).