



Cultura

Atualização Fevereiro 2013

Índice

Síntese	5
Contexto cultural e aprendizagem na primeira infância	9
MICHAEL COLE ¹ , PHD PENTTI HAKKARAINEN ² , PHD MILDA BREDIKYTE, PHD ² , FEVEREIRO 2010	
Contexto cultural e desenvolvimento social	16
KENNETH H. RUBIN, PHD MELISSA MENZER, BA, JANEIRO 2010	
Cultura e educação na primeira infância	26
JESSICA BALL, PHD, SETEMBRO 2010	
Cultura e política no desenvolvimento na primeira infância	34
SARA HARKNESS, PHD, CHARLES M. SUPER, PHD, JULHO 2010	
Contexto cultural e desenvolvimento sócio emocional na primeira infância	42
XINYIN CHEN, PHD, JUNHO 2009	

Tema financiado por:



Síntese

Qual é sua importância?

Com a chegada da *globalização* e o aumento do número de nações multiculturais, tornou-se imperativo estudar a relação entre o desenvolvimento das crianças e a cultura. Em sentido amplo, a *cultura* refere-se às atitudes, crenças e práticas compartilhadas por um grupo e transmitidas de geração em geração. As culturas *moldam* as experiências das crianças e o trabalho *intercultural* tenta estudar os processos por meio dos quais essas influências ocorrem.

Dois quadros de trabalho diferentes foram utilizados para estudar a relação entre a cultura e o desenvolvimento das crianças. O mais utilizado é o *quadro ético*, onde um método utilizado para medir um conceito, como a competência social, é presumido pertinente a todas as culturas. Um risco potencial associado a esse quadro de trabalho é a incapacidade de estudar outras definições desse conceito, mais pertinentes no plano cultural. Por exemplo, o “*ren*”, ou a benevolência paciente, é utilizado para definir a competência social na China, e é observado quando as crianças se desprendem dos confrontos no intuito de encorajar o adversário a mostrar autocontrole. Embora esse conceito seja diferente das conceituações da competência social nos países ocidentais, a distinção pode não ser reconhecida dentro do quadro ético. Este quadro pode também *perturbar* a difusão dos conhecimentos, das práticas e tradições locais utilizados para educar as crianças. Em contraste, o *quadro êmico* considera o significado de um conceito, uma prática e um princípio determinados para os membros de um grupo cultural e constitui um método mais imparcial para compreender como a cultura influencia o desenvolvimento das crianças.

Tendências culturais no sentido amplo foram categorizadas segundo as dimensões do individualismo e do coletivismo. O *individualismo* está relacionado às ideologias ocidentais sobre independência e competitividade, enquanto que o *coletivismo* se refere a dogmas do Sul e do Leste sobre interdependência e harmonia de grupo. Ainda que essas dimensões coexistam dentro das nações, admite-se que certas culturas são mais individualistas ou mais coletivistas que outras. O que permite aos pesquisadores compreender porque o mesmo comportamento ou a mesma prática não tem o mesmo significado entre as culturas.

O que sabemos?

A cultura exerce uma influência sobre diversos aspectos do desenvolvimento das crianças. As experiências de *aprendizado* de uma criança que vive em uma cultura sem sistema de educação oficial são moldadas pela sua participação ou sua observação dos adultos praticando atividades culturalmente pertinentes (por exemplo, na cultura camponesa tradicional maia, as meninas aprendem a tecer com suas mães). A cultura desempenha também um papel no *desenvolvimento sócio emocional*, estimulando ou desencorajando certos comportamentos. Embora a maioria dos conhecimentos atuais sobre desenvolvimento sócio emocional provenha de estudos realizados com crianças da América do Norte, há evidências de uma variabilidade cultural. Por exemplo, *brincadeiras de faz-de-conta* são muito menos comuns para as crianças de países orientais, como a Coreia, que para as crianças ocidentais. Quando as crianças de culturas orientais participam nesse tipo de brincadeiras, elas personificam normalmente um membro da família, e raramente fazem de conta que são personagens de contos de fadas.

Existem também diferenças de temperamento entre as culturas. As crianças em idade pré-escolar da Coreia e da China tendem a serem mais *ansiosas*, introvertidas e retraídas, e menos sociáveis que seus pares da Europa ocidental. Enquanto que, nas culturas ocidentais, o comportamento introvertido de uma criança está associado a um *risco* de relações complicadas com seus pares e de problemas de interiorização (por exemplo, solidão e depressão), essas dificuldades são muito menos frequentes em crianças de culturas orientais, embora novas pesquisas indiquem que crianças da *Índia e da China urbana* correm o mesmo risco. Essas diferenças podem ser explicadas pelo significado atribuído a esses comportamentos. Nas culturas do Leste Asiático, onde a harmonia de grupo é valorizada, uma criança introvertida é vista como socialmente competente, obediente e educada. Em contraste, uma criança introvertida é considerada nas culturas ocidentais como ansiosa e sem habilidades sociais.

As crianças de culturas que enfatizam a interdependência tendem a agir de forma menos agressiva e mais *pró-social* que as crianças de países onde a independência e a competitividade são valorizadas. Em comparação com as mães europeias ou americanas, um maior número de mães chinesas acredita que seus filhos devem agir de forma pró-social para se conformar às normas do grupo (por exemplo, se adaptar) e enfatizam o autocontrole como prática educativa. Independentemente da cultura, existe uma tendência *universal* das crianças pró-sociais e não agressivas serem preferidas pelas outras crianças.

O sentido da amizade difere também entre as culturas. Em países como Cuba e a Coreia, onde as *amizades* representam um indicador de sucesso, as crianças em idade escolar relatam relações mais estreitas com seus pares que as crianças norte-americanas. As crianças de culturas orientais utilizam também a indiferença para resolver conflitos com amigos, enquanto que as crianças ocidentais preferem negociar com seus pares.

Todos os países compartilham o desejo de promover o desenvolvimento das crianças, mas as culturas diferem quanto às suas convicções sobre os resultados que devem ser priorizados, como demonstram as diferentes versões nacionais de *Sesame Street*. Enquanto que o programa original da televisão americana foi elaborado para promover o aprendizado da leitura e da matemática, uma versão adaptada na Irlanda do Norte dedica a mesma porção de seu programa às ações pró-sociais, enquanto no programa *Rechov Sumsum* de Israel é enfatizado o respeito mútuo e a compreensão.

O que pode ser feito?

A importância da cultura exige que os profissionais e formuladores de políticas estejam ao par da cultura e do desenvolvimento das crianças. Essa questão é premente para os *países anfitriões*, onde atender as necessidades de uma população heterogênea de crianças imigrantes, diferentes no plano da *aculturação* (mudanças que resultam do encontro de culturas), representa muito mais que uma simples questão linguística. As *famílias imigrantes* deveriam também ser informadas sobre a forma que as diferentes ideologias podem contribuir para as dificuldades de seus filhos com seus pares no país anfitrião. Formar *alianças* positivas com famílias e comunidades constitui uma maneira de conseguir uma ótima adaptação para essas crianças. Deve-se validar criteriosamente aquilo que funciona *melhor* em um determinado ambiente e que deve refletir as necessidades de uma comunidade.

As pessoas que trabalham nessa área devem ter uma formação para serem *culturalmente sensíveis* e poder compreender o significado do comportamento de uma criança, e poder determinar se esse comportamento é normal ou problemático. Em alguns casos, os profissionais precisam utilizar uma abordagem totalmente exclusiva que inclui objetivos e condições adaptadas sob medida às *crenças e tradições locais*. Essas mudanças são suscetíveis de estimular os membros de uma comunidade cultural a participar da educação de seus filhos pequenos. Por exemplo, as *comunidades autóctones* do Canadá defendem uma grade curricular oficial que ensina às crianças sua história, descendência e papéis culturais. Da mesma maneira,

elas sustentam que as crianças podem *aprender* melhor pelo incentivo à sua autoestima, enfatizando mais seus pontos fortes do que suas deficiências.

O *fortalecimento cultural* pode melhorar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças pequenas, da mesma forma que a saúde mental e física. Assim, os *programas de intervenção* na primeira infância deveriam sempre ser flexíveis para poder se adaptar às diferentes culturas e permitir às famílias integrarem tranquilamente esses serviços na sua vida.

Contexto cultural e aprendizagem na primeira infância

Michael Cole¹, PhD Pentti Hakkarainen², PhD Milda Bredikyte, PhD²

University of California¹, EUA, University of Oulu, Finlândia²

Fevereiro 2010

Introdução

Do nascimento até os 5 anos de idade, as crianças passam por transformações importantes quanto a tamanho, organização biológica, capacidades comportamentais e organização social de experiências – um complicador importante para compreender a associação entre o contexto cultural e os processos de aprendizagem das crianças pequenas.

A análise desse tema complexo requer definições temporárias de termos básicos. Foram adotadas as seguintes definições:

A *cultura* consiste de conhecimentos, ferramentas e atitudes historicamente acumulados que permeiam a ecologia proximal da criança, inclusive as “práticas” culturais dos membros do núcleo familiar e de outros parentes. Ao desempenhar seus papéis – como prover cuidados e subsistência – esses membros enculturados da sociedade estão, eles próprios, sujeitos a várias influências vindas de sua ecologia natural e sociedade.

A *aprendizagem* é compreendida como uma modificação relativamente permanente no comportamento e na compreensão conseqüente às experiências da criança.

O *desenvolvimento* implica mudanças qualitativas na organização funcional do cérebro, do corpo e do comportamento individuais da criança, assim como em mudanças concomitantes no relacionamento entre a criança e suas experiências organizadas em termos sócio-culturais.

Do que se trata

A cultura desempenha um papel essencial na forma como a criança interpreta o mundo. Uma diferença determinante entre a aprendizagem da criança e qualquer sistema técnico inteligente é que tais sistemas podem reconhecer e organizar informações, mas não podem captar seu significado. O desenvolvimento do significado e a adoção de ferramentas culturais adequadas –

símbolos, significados, roteiros, objetivos, etc. – da atividade humana são os desafios básicos da aprendizagem inicial.

Problemas

1. De que forma a enculturação e individuação estão relacionadas com a aprendizagem inicial? Cada contexto cultural tem tendências unificadoras, mas os indivíduos são únicos. Quais são os nichos universais e os nichos específicos da aprendizagem em cada cultura?
2. Qual é a unidade de aprendizagem? Os estágios iniciais do desenvolvimento humano revelam que a criança depende do adulto e que, inversamente, o bebê influencia o adulto. Díades mãe-criança são unidades importantes. De que forma as díades são substituídas como unidades de aprendizagem?
3. De que forma o papel do contexto cultural na aprendizagem muda ao longo da primeira infância?¹

Contexto de pesquisa

A aprendizagem mediada pela cultura requer considerações de um contexto cultural que não pode ser reduzido a condições laboratoriais. Os “experimentos naturais” são estratégias de pesquisa usadas com frequência, que consistem em estudos de acompanhamento de uma única cultura ou na coleta de dados comparativos de diversas culturas. Michael Cole^{2,3} elaborou uma forma de atividade especial denominada ambiente de “Quinta Dimensão”, como uma subcultura sustentável para favorecer a aprendizagem. Seus princípios são utilizados em pesquisas da aprendizagem cultural em contextos de brincadeiras.^{4,5}

Questões-chave de pesquisa

Que tipos de organizações ambientais favorecem a aprendizagem da herança cultural da criança?

De que forma diferentes tradições culturais moldam a aprendizagem da criança?

De que forma diferentes modos de aprendizagem estão interrelacionados em diferentes circunstâncias culturais?

Existem, na primeira infância, “saltos qualitativos” que estejam relacionados a mudanças culturais nos modos de aprendizagem?

Resultados de pesquisas recentes

Características universais da cultura

É necessário ter em mente que as crianças ainda não conseguem compreender e analisar conscientemente o significado do mundo. Os significados são fundamentados em conexões corporais com os objetos e são constantemente associados à ação.⁶ No entanto, a partir do nascimento ou logo depois, as crianças são extremamente sensíveis a contingências entre todos os tipos de eventos no ambiente. Tal sensibilidade permeia desde a aprendizagem dos padrões característicos da atividade, até a diversidade das respostas das pessoas de seu ambiente, e as contingências entre os fonemas da língua que ouvem e que formarão a base gramatical de seu idioma nativo.⁷ Ao nascer, a criança já conhece o “tom” característico de seu idioma nativo, aprendizagem que é demonstrada pela atenção diferente que dá às vocalizações emitidas nesse idioma.⁸

A partir do nascimento, o aprendizado da criança de uma série de conceitos universais nas “áreas privilegiadas” da aritmética, física e psicologia, estão presentes em forma de “esboço” que será enriquecido pelo ambiente através da aprendizagem mediada pela cultura.³

Aparentemente os bebês reconhecem, por exemplo, os conceitos físicos básicos associados a fenômenos como a gravidade – ficam surpresos quando um objeto parece atravessar uma barreira sólida – e a conceitos matemáticos como $1+1=2$ – ficam surpresos quando dois objetos são escondidos atrás de uma tela e quando a tela é removida, resta apenas um objeto – e são capazes de distinguir entre causalidade intencional e mecânica, conceitos que apoiam a aprendizagem da distinção entre objetos animados e inanimados.

Por volta dos 9 meses de idade, a criança começa a criar também seus próprios “contextos culturais” e, antes de completar 5 anos de idade, sua necessidade da cooperação de adultos e de seus pares, assim como a organização dessa cooperação, mudam radicalmente.^{9,10,11} No início do desenvolvimento, as crianças não são capazes de regular a organização social de sua interação, mas à medida que crescem, é possível conseguir maior autonomia em grupos infantis.

Limitações culturais

Muitos psicólogos acreditam que crianças de diferentes grupos culturais aprendem um “estilo cognitivo” básico caracterizado em termos um pouco diferentes, mas sobrepostos, dependendo das diferentes tradições acadêmicas. Um “estilo cognitivo” deve privilegiar a atenção inicial ao contexto no qual os eventos ocorrem. Em seguida, a atenção deve ser dirigida aos objetos participantes do evento. Uma formulação semelhante aplica-se a contextos culturais que favorecem o individualismo ou coletivismo.¹² Foi constatado, por exemplo, que mães japonesas solicitadas a incitar seus filhos de 5 meses de idade a interagir com um objeto, sistematicamente orientam a criança primeiro para elas próprias e em seguida para o objeto, ao passo que mães americanas orientam a criança primeiro para o objeto e depois para elas. Aos 5 meses de idade, não há diferença perceptível no comportamento das crianças; no entanto, alguns meses mais tarde, em vários eventos cotidianos, as crianças orientam-se da forma que foi moldada em repetidas interações com seus pais (orientadas de forma diferente).¹³

Práticas culturais

Diferentes formas de brincadeira – com objetos, simbólicas, de faz-de-conta – criam diferentes tipos de contextos culturais para aprendizagem. No entanto, há amplas variações culturais na medida em que os adultos sancionam diferentes formas de brincadeiras ao longo da primeira infância.¹⁴ Nas sociedades nas quais a brincadeira é uma prática cultural valorizada nessa idade, Poddiakov¹⁵ demonstrou como as crianças realizam experiências sociais com outras pessoas em brincadeiras e na vida cotidiana. Vygotsky¹⁶ e outros estudiosos das brincadeiras infantis^{17,18,19} enfatizam a importância da mutualidade e da possibilidade de transcender, no brincar, a situação presente por meio da criação de outros mundos (imaginários). Vygotsky argumentou que distorcer a realidade na brincadeira reforça paradoxalmente a aprendizagem aplicada à vida real ao modificar a compreensão da criança sobre a relação entre os objetos e seus significados.

Greenfield e colegas documentaram um padrão de aprendizagem entre meninas maias camponesas que aprendiam a tecer, no qual as mães organizavam o aprendizado das meninas fazendo-as participar de diferentes tarefas desde a primeira infância até depois da infância mais tardia.²⁰ Tal aprendizado envolve pouca interação verbal. Do mesmo modo, Bárbara Rogoff e colegas mostraram que crianças de sociedades nas quais a escolarização é inexistente ou muito curta conseguem aprender graças a um processo de atenta observação.²¹

Lacunas de pesquisa

Tanto questões de ordem pragmática quanto as restrições culturais determinam quais são os problemas centrais no estudo de contextos culturais e da aprendizagem inicial. Por exemplo, uma recente revisão dos efeitos do ensino de teatro sobre a aprendizagem do idioma afirma que: “Nesta era de prestação de contas e de exames em que muito está em jogo, educadores e administradores precisam de provas tangíveis dos benefícios do ensino de teatro, e apenas pesquisas da mais alta qualidade podem fornecer esse tipo de evidência”.²² Sob esse ponto de vista, alta qualidade não inclui relevância cultural. Entretanto, as pesquisas baseadas no isolamento rigoroso de variáveis causais obscurecem a essência da experiência do aprender e impedem a integração dos resultados de pesquisas em diferentes áreas – por exemplo, cognitiva, afetiva e psicomotora. O estudo de contextos culturais e aprendizagem na infância por meio de “uma abordagem integral da criança” constitui um desafio constante.

Conclusões

O estudo de contextos culturais e aprendizagem na primeira infância envolve o entrelaçamento de fatores biológicos e culturais. O desenvolvimento ativo de subculturas para expandir e melhorar a aprendizagem é uma tendência atual promissora. Mas há desacordos sobre o que tais subculturas devem ser. Por exemplo, só recentemente a brincadeira recuperou seu *status* de forma legítima de atividade de aprendizagem.^{23,24,25}

A exposição pura ao conteúdo a ser aprendido, oferecida por diferentes práticas culturais, é de fundamental importância. Um achado de rotina nas pesquisas em diversas áreas é que as crianças aprendem mais rapidamente quando são solicitadas a aprender ou solucionar problemas baseados naquilo que lhes é familiar, ou que façam sentido do ponto de vista humano.²⁶

Essas relações entre cultura e aprendizagem não diminuem de intensidade, mas tornam-se ainda mais nítidas à medida que a criança passa do início ao meio da infância e à adolescência. Consequentemente, aqueles que desejam utilizar o poder da cultura para promover a aprendizagem devem considerar tanto o enriquecimento cultural da criança quanto sua saúde e seu bem-estar físico, uma vez que todos esses elementos desempenham um papel particularmente importante durante esse período de mudanças extraordinariamente rápidas do desenvolvimento.

Implicações

Uma compreensão equivocada do aspecto cultural da aprendizagem na primeira infância resultou em uma situação na qual formas eficazes de aprendizagem e de descoberta de significados, que ocorrem no contexto da brincadeira, são eliminadas da vida da criança. Quando a aprendizagem é definida em termos de compreensão analítica, as próprias subculturas da criança e suas formas de brincar são negadas. Uma consequência negativa dessa visão pode ser o impacto reduzido da aprendizagem sobre o desenvolvimento da criança.^{27,28}

Referências

1. Vygotsky LS. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cole M, John-Steiner V, Schribner S, Souberman E, eds. Cambridge, UK: Harvard University Press; 1978.
2. Cole M. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press; 1996.
3. Cole M, the Distributed Literacy Consortium. *The fifth dimension*. New York, NY: Russel Sage; 2006.
4. Bredikyte M. Play as an educational tool in early childhood. *Every Child* 2008;14(3):10-11.
5. Hakkarainen P. Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines* 2004;1:5-20.
6. Johnson M. *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 2007.
7. Jusczyk PW. How infants adapt speech-processing capacities to native language structure. *Current Directions in Psychological Science* 2002;11(1):15-18.
8. Kuhl PK. A new view of language acquisition. In: Luria H, Seymour DM, Smoke T, eds. *Language and linguistics in context: Readings and applications for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2006:29-42.
9. Lisina MI. *Rebenok, vzroslye, sverstniki* [Child, adults, peers: patterns of communication]. Judelson K, trans. Moscow, Russia: Progress Publishers; 1985.
10. Lobok AM. *Antropologiya mifa* [The anthropology of myth]. Yekaterinburg, Russia: Bank Kul'turnoi Informatsii; 1997.
11. Trevarthen C, Aitken KJ. Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2001;42(1):3-48.
12. Kitayama S, Cohen D, eds. *Handbook of cultural psychology*. New York, NY: Guilford Press; 2007.
13. Bornstein MH, Tal J, Tamis-LeMonda CS. Parenting in cross-cultural perspective: The United States, France, and Japan. In: Bornstein MH, ed. *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:69-90.
14. Göncü A, Gaskins S, eds. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007.
15. Podd'iakov NN. *Osobennosti psikhicheskogo razvitiia detei doskol'nogo vozrasta* [Specific characteristics of psychological development of preschool children] Moscow, Russia: Pedagogika; 1996.
16. Vygotsky LS. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 2004;42(1):7-97.
17. Fein G. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 1981;52(4):1095-1118.
18. Garvey C. *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.
19. Sutton-Smith B. *The Ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.

20. Greenfield P. *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe: School of American Research Press; 2004.
21. Mejía-Arauz R, Rogoff B, Paradise R. Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development* 2005;29(4):282-291.
22. Mages WK. Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in empirical literature. *Review of Educational Research* 2008;78(1):124-152.
23. Singer D, Golinkoff R, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press; 2006.
24. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer D. *Mandate for playful learning in preschool. Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press; 2009.
25. Hakkarainen P. Learning and development in play. In: Einarsdottir J, Wagner J, eds. *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: IAP-Information Age Pub; 2006:183-222.
26. Donaldson M. *Human minds: an exploration*. London, UK: Penguin; 1993.
27. Hakkarainen P, Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning. *Cultural - historical Psychology* 2008;4:2-11.
28. Zuckerman G. Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology* 2007;45(3):38-64.

Contexto cultural e desenvolvimento social

Kenneth H. Rubin, PhD Melissa Menzer, BA

University of Maryland, EUA

Janeiro 2010

Introdução

A cultura pode ser definida como “o conjunto de atitudes, valores, crenças e comportamentos compartilhados por um grupo de pessoas, transmitido de uma geração para outra.”¹ Tendo em vista que a maioria das crianças do mundo não vive em países ocidentalizados, e que o contexto cultural influencia o desenvolvimento, as pesquisas transculturais sobre o desenvolvimento infantil demandam atenção especial.

Do que se trata e problemas

Este artigo focaliza o papel do contexto cultural no desenvolvimento *social* da criança. É importante observar que a *forma* do comportamento pode parecer idêntica entre os diferentes contextos culturais. No entanto, tendo em vista que esses contextos variam em costumes e crenças, o mesmo comportamento pode ser interpretado de maneiras diferentes em culturas diferentes.² É provável que um comportamento considerado adaptativo *no contexto de determinada cultura* seja incentivado por pessoas significativas, inclusive por pais e pelas outras crianças. Por outro lado, se um comportamento é considerado inadequado será desestimulado. Além disso, os meios pelos quais um comportamento é estimulado ou desencorajado podem ser determinados e definidos pela cultura.

A maioria dos trabalhos transculturais sobre o desenvolvimento social da criança tem sido orientada por uma estrutura ‘*ética*’, que supõe que os constructos medidos tenham relevância para *todas* os contextos culturais.³ Por outro lado, uma estrutura ‘*êmica*’ refere-se a ideias, comportamentos e valores específicos, considerados significativos pelos membros de determinada cultura. Na prática, a perspectiva ética pode levar os pesquisadores a definir – e, portanto, a avaliar – os constructos da mesma maneira para todos os contextos culturais – ou seja, por meio dos mesmos métodos e das mesmas medidas. Portanto, a abordagem ética pode resultar na inexistência de definições culturalmente específicas de determinados constructos. Por exemplo, pesquisadores podem supor que a competência social, como constructo, seja

universalmente relevante e que pode ser medida por avaliações concebidas, por exemplo, em laboratórios norte-americanos. Esta hipótese ética pode estar totalmente correta, mas seria necessário analisá-la em termos empíricos. É provável que, em certa medida, o estudo das competências sociais demande uma convicção ética que exija conceituação e medições próprias a cada contexto cultural. Alguns aspectos da competência podem ser considerados universais, outros não.

Contexto de pesquisa

Além da cultura, é preciso considerar outros constructos significativos. Por exemplo, em geral os pesquisadores discutem dois fenômenos culturais: 1) culturas independentes, individualistas, ou culturas ocidentais; e 2) culturas interdependentes, coletivas, ou culturas orientais e meridionais – por exemplo, da América Central e da América do Sul. As culturas ocidentais são frequentemente descritas como aquelas cujos membros valorizam assertividade, expressividade e competitividade, ao passo que as culturas orientais e meridionais são frequentemente descritas como aquelas cujos membros valorizam harmonia coletiva e cooperação. Recentemente, chegou-se ao consenso de que uma mistura sutil dos dois constructos é encontrada na maioria dos países: alguns relativamente mais individualistas e outros relativamente mais coletivistas. É importante observar que, na área de pesquisa revisada neste artigo, há relativamente poucas informações sobre as culturas meridionais – ou sobre as diferenças entre as culturas meridionais e setentrionais. Portanto, esta revisão focaliza principalmente as comparações entre as culturas ocidentais e orientais.

Questões-chave de pesquisa

1. O que define a competência social nas culturas ocidentais, orientais, setentrionais e meridionais?
2. De que forma as crianças e adolescentes reagem a seus pares que não se adaptam a normas culturais de competência social?
3. De que forma características individuais, interações e relacionamentos sociais, grupos e contextos culturais interagem para influenciar o desenvolvimento social?

Resultados de pesquisas recentes

Características individuais e interações

Temperamento. Definido em termos gerais, o temperamento é a base biológica da personalidade.

⁴ As pesquisas sobre o temperamento que tende a apresentar comportamentos sociais de cautela, reticência e inibição, constataram que a prevalência desse constructo difere entre crianças e jovens do Leste da Ásia – por exemplo, na China e na Coreia do Sul – e do ocidente – por exemplo, na Europa Ocidental, no Canadá e nos Estados Unidos. O primeiro grupo demonstrou maior prevalência de comportamento cauteloso e inibido do que o segundo grupo.^{5,6,7,8,9} Em culturas ocidentais, que valorizam independência e assertividade, um comportamento socialmente inibido e reticente é considerado um reflexo de timidez, medo e incompetência social; no Leste da Ásia, onde as culturas são historicamente dominadas por filosofias confucionistas e taoístas, um comportamento social cauteloso e inibido é sinônimo de submissão, obediência, boas maneiras e, portanto, de maturidade social e realização.¹⁰

Comportamento pró-social. Em termos gerais, comportamentos pró-sociais – ajudar, partilhar, cuidar, e ter boas maneiras – aumentam ao longo da infância, embora o desenvolvimento e a prevalência de tais comportamentos variem entre as culturas.¹¹ Os pesquisadores constataram, por exemplo, que o comportamento pró-social, como observado entre colegas e nas interações pais-criança, é mais prevalente em meio a crianças pequenas do Leste da Ásia do que em crianças ocidentais. Pesquisadores sugerem que essa diferença resulta de ideologias coletivistas, comuns em culturas do Leste da Ásia. Em apoio a esse argumento, os pesquisadores relataram que mães chinesas de crianças em idade pré-escolar têm maior probabilidade do que mães euro-americanas de achar que seus filhos devem partilhar e ajudar outras crianças por razões sociais convencionais – por exemplo, para integrar-se ao grupo e funcionar bem na sociedade chinesa.¹²

Cooperação/competição. Enquanto a competição pode prejudicar a harmonia do grupo, a cooperação é necessária para manter os relacionamentos.¹³ Crianças de comunidades interdependentes são mais cooperativas e menos competitivas do que crianças de culturas ocidentais. No entanto, competição e cooperação parecem coexistir, independentemente do contexto cultural. Por exemplo, em países do Leste da Ásia, as crianças são mais cooperativas com seus amigos e sua família, mas são mais competitivas em contextos educacionais.¹⁴ Além disso, diferenças geracionais parecem existir em cada contexto cultural. Por exemplo, a terceira geração de americanos de origem mexicana é mais competitiva do que a segunda geração.¹⁵

Agressividade. As agressões físicas, verbais e relacionais foram identificadas como elementos distintos em muitas culturas e muitos países.^{16,17,18,19,20} Normalmente, a agressão física é considerada inaceitável pelos pais e, na maioria dos países, está associada à *rejeição* por parte dos colegas.^{21,22,16,23,24,25,8,26} No entanto, meta-análises têm demonstrado que contextos culturais caracterizados por valores coletivistas e confucionistas geralmente apresentam níveis *mais baixos* de agressividade em relação aos colegas, independentemente de seu tipo, do que as culturas ocidentais.²⁷

Retraimento social. Há um número crescente de evidências que mostram que o comportamento temeroso, cauteloso e inibido nas crianças pequenas prediz reticência e ansiedade social na primeira infância.⁹ Embora na América do Norte e no Leste da Ásia crianças pequenas inibidas corram maior risco de comportamento social reticente na idade pré-escolar, a prevalência desse comportamento é mais alta entre as crianças do Leste da Ásia do que entre as crianças ocidentais.²⁸ No ocidente, crianças pequenas são mais sociáveis – ou seja, amigáveis e extrovertidas – do que aquelas que vivem no Leste da Ásia.

Relacionamento entre colegas: amizade. A amizade muitas vezes é definida como uma relação estreita, mútua, diádica e voluntária. A natureza voluntária da amizade significa que as crianças são capazes de iniciar, manter e desistir de amizades que atendam às suas expectativas e/ou necessidades. Entretanto, a noção de que a amizade é um relacionamento voluntário e de livre escolha pode não existir em todas os contextos culturais.²⁹ Em determinadas culturas, as crianças raramente envolvem-se em amizades fora do núcleo familiar. Por exemplo, crianças maias, das comunidades tradicionais de Yucatec, passam a maior parte de seu tempo em companhia de sua família imediata ou expandida.³⁰

Sob a perspectiva ocidental, os pesquisadores argumentam que a amizade cumpre diferentes funções em diferentes momentos do desenvolvimento da criança.³¹ Por exemplo, as amizades de crianças pequenas servem para maximizar a excitação e diversão durante uma brincadeira e para ajudar na organização do comportamento. No entanto, são poucos os conhecimentos sobre o desenvolvimento das funções da amizade nos diferentes contextos culturais. Além disso, as funções e natureza da amizade parecem variar entre tais contextos. Em culturas nas quais a amizade é considerada um dos poucos relacionamentos que garantem o sucesso social, a intimidade e exclusividade devem ser tidas como os aspectos mais importantes da amizade.³² De acordo com essa ideia, pesquisadores constataram que a intimidade é mais importante na amizade entre crianças na Coreia do Sul e em Cuba, do que entre crianças da América do Norte.

Independentemente do contexto cultural, os indivíduos passam mais tempo com seus amigos do que com aqueles que não o são. Consequentemente, os amigos muitas vezes envolvem-se em um número maior de conflitos com seus pares do que com aqueles que lhes são estranhos ou são meros conhecidos.³⁵ Quando resolvidos adequadamente, os conflitos podem afetar o desenvolvimento de forma positiva.³⁶ Entretanto, conflitos são resolvidos de formas diferentes em cada contexto cultural. Pesquisadores relataram que a negociação é um elemento frequentemente utilizado para solucionar conflitos entre crianças ocidentais, enquanto que a ruptura parece ser favorecida nas culturas orientais.³⁷

Desde a tenra idade, a maioria das crianças estabelece amizades com aqueles que têm características observáveis semelhantes – tais como idade, sexo, etnia e tendências comportamentais. Mesmo crianças em idade pré-escolar são mais propensas a escolher parceiros de brincadeira que são semelhantes a elas em idade, sexo, etnia e comportamento.^{38,39}

O grupo: aceitação e rejeição pelos colegas.

As crianças pequenas que são socialmente aceitas em geral têm habilidade para estabelecer e manter relacionamentos positivos, e são consideradas cooperativas, sociáveis e sensíveis por seus colegas e professores. Essas constatações são encontradas em todos os contextos culturais: crianças amigáveis tendem a ser aceitas por colegas independentemente do contexto cultural; por outro lado, os pesquisadores constataram que crianças em idade pré-escolar, imaturas, socialmente incompetentes e agressivas são rejeitadas por seus colegas em todas as culturas.
21,40,42,22,16,23,24,25,8,20,26

Em contextos ocidentalizados, o retraimento social está associado à rejeição pelos colegas.^{40,22,43,44} No entanto, constatações de estudos *recentes* revelaram que o retraimento social está também associado à rejeição entre as crianças na Índia e na China industrializada.^{45,8} Assim sendo, os correlatos de aceitação e rejeição pelos colegas são aparentemente semelhantes em todas os contextos culturais. Agressividade e retraimento estão associados à rejeição, uma vez que o comportamento pró-social está vinculado à aceitação.

Lacunas de pesquisa

Como mencionado anteriormente, a convicção de que a abordagem ética é superior à abordagemêmica constitui um problema significativo para a pesquisa transcultural. Sob muitos aspectos, tal

crença pode resultar da convicção paralela de que as medidas criadas em países ocidentais podem ser aplicadas de forma válida e confiável em diferentes países e contextos culturais. Para demonstrar a falácia desse argumento, nos referimos a um constructo de competência social específico da China: *Ren* ou tolerância. *Ren* é um constructo que estimula a harmonia no grupo. Quando as crianças pequenas chinesas utilizam o *ren* em resposta à animosidade dos colegas, elas rompem com seus colegas, e não disputam com eles.⁴⁶ Essa estratégia é diferente da evitação de problemas, uma vez que não reflete o objetivo de escapar da situação social ou de evitá-la: pelo contrário, o objetivo do *ren* é suscitar a moderação e a tolerância entre os colegas com os quais estão interagindo. Pesquisadores ocidentais podem negligenciar a convenção social do *ren* e, desse modo, interpretar e avaliar incorretamente o constructo da competência social na cultura chinesa.

Portanto, seria conveniente que os pesquisadores considerassem suas culturas de interesse e colaborassem com membros desses contextos para conceituar e definir operacionalmente a competência social. Ao longo do caminho, os investigadores devem considerar de que forma o constructo em questão pode ser definido em diferentes momentos do desenvolvimento, e de que forma evolui no curto e no longo prazo.

É preciso considerar também as subpopulações étnicas em sociedades multiculturais. Por exemplo, nos Estados Unidos, os números relativos às populações asiático-americanas e latino-americanas continuam a crescer. Alguns indícios sugerem que a população imigrante desses países tem valores semelhantes aos de seus compatriotas asiáticos e latinos não imigrantes.^{47,15} Para alguns jovens, no entanto, parece haver efeitos geracionais e de aculturação, segundo os quais as gerações mais jovens estão mais adaptadas à cultura ocidentalizada do que gerações anteriores. Em suas avaliações da variabilidade transcultural ou transétnica, os pesquisadores deveriam analisar os efeitos da aculturação.

Conclusão

Em resumo, os pesquisadores ocidentais que têm interesse em estudos transculturais sobre o desenvolvimento social de crianças pequenas – e do desenvolvimento em termos gerais – deveriam incorporar a experiência de colaboradores provenientes de outros contextos culturais a seus programas de pesquisa: apenas por meio de conversas com seus colaboradores poderão compreender melhor os constructos realmente importantes para a vida das crianças e de seus pares.

Implicações para pais, serviços e políticas

Tendo em vista que a maioria dos habitantes do mundo não reside em países culturalmente “ocidentalizados”, um trabalho transcultural sobre o estudo do desenvolvimento social deve ser analisado com cautela. A partir de nosso exemplo de inibição ou reticência social, é possível começar a compreender que os comportamentos podem ter a mesma *forma* quando demonstrados em cenários transculturais, mas sua *função* varia de cultura para cultura. Em cada cultura, as crianças são moldadas pelo contexto físico e social no qual vivem; por costumes culturalmente regulados e práticas parentais; e por sistemas de crenças baseados na cultura. Portanto, o “significado” psicológico atribuído a determinado comportamento social é, em grande parte, uma função do nicho ecológico dentro do qual é produzido. Enfim, seria mais sensato que a comunidade internacional de estudiosos do desenvolvimento infantil não generalizasse a outras culturas as teorias de desenvolvimento social normal e anormal específicas de seu próprio contexto cultural.

Estas afirmações são relevantes também no que diz respeito às políticas e à “tradução”. Profissionais como psicólogos, agentes sociais e professores devem começar a compreender que a normalidade é definida em termos culturais. Os critérios para o diagnóstico psiquiátrico e psicológico devem considerar valores culturais diferentes. Se tais critérios não são culturalmente sensíveis, muitas dificuldades podem surgir quando a criança é obrigada a comportar-se de determinada forma por seus pais imigrantes e quando esse comportamento é considerado inadequado ou anormal pela comunidade cultural ampliada. Assim sendo, os formuladores de políticas e profissionais devem compreender a importância das normas culturais ao interpretar os significados de comportamentos sociais. Além disso, compreender que o contexto cultural influencia o desenvolvimento social pode ajudar comunidades anfitriãs a desenvolver fontes de informação – e possíveis intervenções – para pais (e crianças) cujas crenças podem colocar as crianças em risco de rejeição, exclusão, discriminação e vitimização por membros da comunidade ou do país que os recebe.

Referências

1. Matsumoto D. *Culture and modern life*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co; 1997:5.
2. Whiting J, Child IL. *Child training and personality: a cross-cultural study*. New York, NY: Yale University Press; 1953.
3. Bornstein M. *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991.
4. Goldsmith H, Buss A, Plomin R, Rothbart MK, Thomas A, Chess S, Hinde RA, McCall RB. Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development* 1987;58(2):505-529.

5. Broberg A, Lamb M, Hwang P. Inhibition: Its stability and correlates in sixteen- to forty-month-old children. *Child Development* 1990; 61:1153-1163.
6. Chen X, Hastings PD, Rubin KH, Chen H, Cen G, Stewart SL. Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology* 1998;34(4):677-686.
7. Fox NA, Henderson HA, Rubin KH, Calkins SD, Schmidt LA. Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development* 2001;72(1):1-21.
8. Prakash K, Coplan RJ. Socioemotional characteristics and school adjustment of socially withdrawn children in India. *International Journal of Behavioral Development* 2007;31(2):123-132.
9. Rubin KH, Burgess KB, Hastings PD. Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development* 2002;73(2):483-495.
10. King AYC, Bond MH. The Confucian paradigm of man: A sociological view. In: Tseng W, Wu DYH, eds. *Chinese culture and mental health*. Orlando, FL: Academic Press; 1985:29-46.
11. Benenson JF, Markovits H, Roy R, Denko P. Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(2):116-121.
12. Cheah CSL, Rubin KH. European American and mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting: Science and Practice* 2003;3(1):1-21.
13. Schneider BH, Woodburn S, del Toro MPD, Udvari SJ. Cultural and Gender Differences in the Implications of Competition for Early Adolescent Friendship. *Merrill-Palmer Quarterly* 2005;51(2):163-191.
14. Kim U, Triandis H, Kagitçibasi Ç, Choi S, Yoon G, eds. *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 1994.
15. Knight G, Kagan S. Acculturation of prosocial and competitive behaviors among second- and third-generation Mexican-American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1977;8(3):273-284.
16. French D, Jansen E, Pidada S. United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development* 2002;73(4):1143-1150.
17. Lagerspetz K, Björkqvist K, Peltonen T. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior* 1988;14(6):403-414.
18. Nelson DA, Nelson LJ, Hart CH, Yang C, Jin S. Parenting and Peer-Group Behavior in Cultural Context. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:213-246.
19. Owens LD. Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling* 1996;6:45-55.
20. Tomada G, Schneider BH. Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology* 1997;33(4):601-609.
21. Attili G, Vermigli P, Schneider BH. Peer acceptance and friendship patterns among Italian schoolchildren within a cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development* 1997;21(2):277-288.
22. Cillessen AH, Van IJzendoorn HW, Van Lieshout CF, Hartup WW. Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development* 1992;63(4):893-905.
23. Hart C, Yang C, Nelson L, Robinson CC, Olsen JA, Nelson DA, Porter CL, Jin S, Olsen SF, Wu P. Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development* 2000;24(1):73-81.

24. Hatzichristou C, Hopf D. A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development* 1996;67(3):1085-1102.
25. Kerestes G, Milanovic A. Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of Psychology* 2006;47(6):477-483.
26. Xu Y, Farver JM, Schwartz D, Chang L. Social networks and aggressive behavior in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 2004;28(5):401-410.
27. Bergeron N, Schneider B. Explaining Cross-National Differences in Peer- Directed Aggression: A Quantitative Synthesis. *Aggressive Behavior* 2005;31(5):116-137.
28. Chen X, Rubin KH, Li B, Li D. Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 1999;23(1):199-223.
29. Krappmann L. Amicitia, drujba, shin-yu, philia, Freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, eds. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:19-40.
30. Gaskins S. The cultural organization of Yucatec Mayan children's social interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:283-309.
31. Parker JG, Gottman JM. Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: Bernt TJ, Ladd WG, eds. *Peer relationships in child development*. Oxford England: John Wiley & Sons; 1989:95-131.
32. Triandis H, Bontempo R, Villareal MJ, Asai M, Lucca N. Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 1988;54(2):323-338.
33. French DC, Lee O, Pidada S. Friendships of Indonesian, South Korean, and U.S. Youth: Exclusivity, Intimacy, Enhancement of Worth, and Conflict. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:379-402.
34. González YS, Moreno DS, Schneider BH. Friendship Expectations of Early Adolescents in Cuba and Canada. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2004;35(4):436-445.
35. Newcomb AF, Bagwell CL. Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 1995;117(2):306-347.
36. Hartup WW, Laursen B. Conflict and context in peer relations. In: Hart C, ed. *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, NY: State University of New York Press; 1993:44-84.
37. French DC, Pidada S, Denoma J, McDonald K, Lawton A. Reported Peer Conflicts of Children in the United States and Indonesia. *Social Development* 2005;14(3):458-472.
38. Howes C, Wu F. Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development* 1990;61(2):537-541.
39. Kao G, Joyner K. Do Race and Ethnicity Matter among Friends? Activities among Interracial, Interethnic, and Intraethnic Adolescent Friends. *Sociological Quarterly* 2004;45(3):557-573.
40. Casiglia A, LoCoco A, Zappulla C. Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology* 1998;34(4):723-730.
41. Chang L. Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development* 2003;74(2):535-548.
42. Chen X, Liu M, Rubin KH, Cen G, Gao X, Li D. Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development* 2002;26(2):128-136.

43. Rubin KH, Chen X, Hymel S. Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly* 1993;39(4):518-534.
44. Schaughency E, Vannatta K, Langhinrichsen J, Lally C, Seeley J. Correlates of sociometric status in school children in Buenos Aires. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1992;20(3):317-326.
45. Chen X, Cen G, Li D, He Y. Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: The Imprint of Historical Time. *Child Development* 2005;76(1):182-195.
46. Xu Y, Farver JM, Chang L, Yu L, Zhang Z. Culture, Family Contexts, and Children's Coping Strategies in Peer Interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:264-280.
47. Chen X, Tse, HC. Social functioning and adjustment in Canadian-born children with Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology* 2008;44(4):1184-1189.

Cultura e educação na primeira infância

Jessica Ball, PhD

University of Victoria, Canadá

Setembro 2010

Introdução

A “sensibilidade cultural” é um conselho recorrente no que diz respeito ao aprendizado e o desenvolvimento das crianças pequenas, e poucos são aqueles que contestam esse fato.¹ Mas será que estamos realmente prontos a aceitar esse conselho até chegar a compreender de um ponto de vista cultural como as crianças aprendem e como garantir os melhores resultados no seu desenvolvimento? Na realidade, existe muito mais discurso retórico sobre a necessidade de atender a diversidade cultural do que provas concretas nas quais acreditamos quando dizemos, como fazem a maioria dos psicólogos especialistas do desenvolvimento e muitos educadores, que a cultura é parte integrante da educação das crianças e dos ambientes onde elas crescem e se desenvolvem.^{2,3,4,5,6,7} Muitos educadores, pesquisadores e especialistas internacionais do desenvolvimento reconhecem as limitações geográficas e culturais da base de pesquisa que fornece as informações atuais sobre o desenvolvimento da criança, as ferramentas de avaliação do aprendizado e os modelos de programas atuais. Contudo, esse reconhecimento não impediu a proliferação de programas famosos que se gabam das “melhores práticas”, baseadas na autoridade da ciência euro-ocidental ou simplesmente num marketing persuasivo sobre formações, brinquedos, ferramentas e métodos de ensino.^{8,9} Instrumentos estandarizados de avaliação, como a escala de avaliação do ambiente na primeira infância (*Early Childhood Environment Ratings Scales* - ECERS)¹⁰ utilizada para caracterizar a adequação dos ambientes de aprendizado para crianças pequenas, e o instrumento de medição do desenvolvimento na primeira infância (*Early Development Inventory* - EDI),¹¹ empregado para estabelecer o nível de preparo de grupos de crianças para a escola, estão desempenhando um papel instrumental cada vez mais importante na determinação das agendas dos governos, na elaboração de políticas, e para justificar a transferência a países em desenvolvimento dos objetivos e modelos de programas de aprendizado na primeira infância criados para países mais desenvolvidos.^{12,13} O aspecto “prático”, assim como a presunção que as teorias e pesquisas sobre o desenvolvimento da criança elaboradas num contexto euro-ocidental são válidas no mundo todo, tendem a ser utilizados como justificativas para a transferência de “melhores práticas”. Não é raro ouvir que,

lá onde não existem ferramentas ou programas localmente elaborados e facilmente acessíveis, não há a necessidade de “reinventar a roda” quando já existe uma ferramenta ou um programa que pode ser importado. Embora existam muitos pontos em comum entre as culturas a respeito dos objetivos de aprendizado para as crianças pequenas, pesquisadores e educadores devem tentar identificar diferenças culturais entre as trajetórias e as expectativas de desenvolvimento das crianças.¹⁴

Contexto da pesquisa

O conceito de “melhores práticas” talvez já tenha sido significativo, quando designava métodos de avaliação do aprendizado das crianças pequenas ou modelos de programas identificados através de pesquisas experimentais ou quase experimentais como sendo capazes de dar, comparativamente, os melhores resultados, relativamente a um aspecto específico do desenvolvimento em uma determinada população de crianças. Todavia, hoje em dia, declarar que um método constitui uma “melhor prática” significa, muitas vezes, apenas que a ferramenta de avaliação ou o modelo de programa é preferido por um grupo específico de intervenientes como, por exemplo, os criadores da ferramenta ou do programa, e que um organismo governamental, um conselho consultivo, uma agência de financiamento ou um doador deseja promover essa prática com base em considerações intuitivas, teóricas ou financeiras, ou no fato de que a prática deu bons resultados em um determinado ambiente. Vezes demais, existe uma falta de relatórios de pesquisa revisados pelos pares, corroborando a afirmação de “melhor” prática através de estudos comparativos estabelecendo a validade preditiva de ferramentas normalizadas de avaliação do aprendizado na primeira infância ou a eficácia de programas para crianças pequenas de diversas culturas.

Perguntas chaves para a pesquisa

Quais são as normas ou os objetivos relativos ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças e quais são os valores culturais e os métodos de socialização das crianças ou de transmissão do saber que orientam a elaboração e a escolha do conteúdo dos programas para a primeira infância exportados de um país (normalmente ocidental) para outro país ou outra cultura?¹⁵ O que está em jogo?

A exportação de ferramentas de avaliação ou de programas de aprendizado destinados a crianças pequenas, criados em países euro-ocidentais, e onde predominam as normas e abordagens da

tradição europeia para o desenvolvimento, pode interromper a transmissão de conhecimentos e de práticas importantes para a cultura local, e pode também debilitar a diversidade de opiniões, fontes de saber, modos de vida e apoios para educar as crianças nas condições locais específicas dos países e comunidades recebedores.^{16,17,18} O saber de uma cultura e as práticas parentais positivas constituem exatamente os recursos que os programas de desenvolvimento comunitário operacionalizados por muitos organismos não governamentais procuram preservar e aproveitar para promover serviços de apoio comunitários em consonância com a cultura local para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.¹⁹ Programas fundamentados nessas riquezas locais têm muito mais chance de ter o apoio e a participação dos pais, dos avós e das lideranças, e são mais suscetíveis de serem adaptados às condições locais e sustentáveis no tempo.⁸

Resultados de estudos recentes

Quatro exemplos, tirados de um programa de pesquisa sobre parcerias interculturais no desenvolvimento das crianças realizado pela autora do presente artigo,²⁰ ilustram a utilidade de “reinventar a roda” para garantir uma abordagem adaptada às condições e situações locais no tocante ao aprendizado precoce das crianças. Em um estudo baseado nas observações dos autóctones, pais, anciãos e profissionais da primeira infância, a respeito da avaliação do desenvolvimento cognitivo e da maturidade escolar das crianças pequenas, as pessoas entrevistadas insistiram na importância de desenvolver a autoestima como fundamento do aprendizado.²¹ Além de dar a oportunidade para as crianças melhorarem a sua linguagem oral e suas competências em leitura e operações numéricas, elas descreveram um conteúdo muito importante focado na história da comunidade (como as crianças estão ligadas à terra), na genealogia (as ligações entre as crianças) e na participação na vida cultural (preparação na participação às cerimônias e sustento utilizando os recursos naturais). Elas não estavam de acordo com as definições correntes e as medições padronizadas utilizadas pelas escolas públicas para determinar a maturidade escolar das crianças, argumentando que as escolas deveriam estar prontas para acolher crianças que têm uma compreensão profunda de quem elas são e de sua identidade cultural, ainda que não estejam acostumadas às formas de ensino e de aprendizado privilegiadas nas salas de aula da cultura dominante.

Em um segundo estudo, relativo à identificação precoce de dificuldades de aprendizado, os pais e anciãos autóctones perguntaram por que as ferramentas para avaliar o desenvolvimento na primeira infância, padronizados e globalmente difundidos, como o EDI²² e os questionários de detecção como o *Nipissing District Developmental Screen*,²³ não avaliavam os pontos fortes das

crianças pequenas, e pareciam mais focados em identificar seus pontos fracos.²⁴ Um dos anciãos que participou do estudo comentou: “Eles não perguntam se as crianças conhecem sua língua materna indígena ou se elas sabem como se comportar em outros ambientes sociais ou nas cerimônias. As escolas não se interessam em saber que as crianças aprendem sua cultura, por isso, elas não fazem perguntas a esse respeito”. Um líder de uma comunidade das Primeiras Nações perguntou: “Alguma coisa mudou desde que o governo elaborou inicialmente seu sistema de educação para extirpar o índio de dentro da criança?”²⁵

Em um terceiro estudo centrado no papel dos fonoaudiólogos, 49 dos 70 especialistas que trabalharam com crianças das Primeiras Nações com idade de dois anos ou mais relataram que suas ferramentas de avaliação padronizadas não forneciam informações válidas nem úteis e que suas melhores práticas para intervenção precoce não lhes serviam na sua prática. A grande maioria deles exigia uma “abordagem totalmente diferente” que levasse em conta as condições e objetivos da comunidade em matéria de aquisição da linguagem para as crianças pequenas e que implicasse ativamente os pais e outros cuidadores como pessoas principais encarregadas de ajudar as crianças pequenas no seu aprendizado precoce.²⁶

Um quarto estudo revelou que muitos pais autóctones e alguns professores não autóctones estavam preocupados com o fato que as ferramentas padronizadas utilizadas para avaliar o desenvolvimento da fala e da linguagem e a maturidade escolar pudessem levar a interpretações errôneas das diferenças de fala e de linguagem observadas, como no caso dos dialetos do inglês e das línguas vernaculares das Primeiras Nações, as quais poderiam ser interpretadas como lacunas. Com certeza, os resultados fracos em testes supostamente válidos no mundo todo contribuem para as taxas assustadoramente altas de diagnósticos de atraso ou deficiências cognitivas ou de linguagem em crianças das Primeiras Nações.²⁷ Há um debate em curso sobre a possibilidade de elaborar testes padronizados para as línguas das Primeiras Nações e para avaliar o desenvolvimento global das crianças indígenas. A enorme diversidade entre as crianças, famílias e comunidades das Primeiras Nações e outros povos indígenas no Canadá – com mais de 60 grupos linguísticos e mais de 600 nações ameríndias registradas, cada uma com sua cultura própria – foi muitas vezes invocada como sendo um obstáculo à elaboração de ferramentas válidas ou pertinentes para mais do que um punhado de comunidades.

No lugar de recorrer a ferramentas padronizadas, a abordagem mais útil e culturalmente apropriada para os educadores e outros profissionais seria de confiar nos membros das comunidades culturais para descrever e explicar o que entendem por desenvolvimento ótimo e

normativo e as práticas que promovem o desenvolvimento, e identificar indicadores e modelos que apresentam diferenças em relação às expectativas normativas no contexto cultural da criança.²⁸ Essas normas da comunidade podem ser discutidas relativamente a normas de desenvolvimento baseadas em resultados de pesquisas, e as decisões relativas aos objetivos das intervenções e dos programas de aprendizado para crianças pequenas podem ser orientadas através de uma negociação entre pontos de referência culturais e outras considerações externas, incluindo os direitos das crianças e o trabalho exigido delas nas escolas que irão frequentar.²⁹

Lacunas da pesquisa

Exemplos de soluções elaboradas em colaboração e adaptadas à cultura, como aquelas descritas acima, constituem contribuições valiosas para a literatura científica relativa à pesquisa e à prática ligadas ao aprendizado na primeira infância. Em particular, precisa-se de mais pesquisas para elaborar e validar medições do aprendizado das crianças pequenas e da eficácia de programas culturalmente relevantes, mas que não são totalmente idiossincráticos e não se baseiam unicamente em pesquisas do tipo sondagens de opinião pública que dependem da observação de fenômenos de difícil controle. Ao longo da última década, a importância da pesquisa realizada de forma colaborativa está sendo cada vez mais reconhecida. Esse tipo de abordagem permite aos pesquisadores, formuladores de políticas e àqueles que elaboram os programas compensar as lacunas decorrentes de seus preconceitos culturais, colaborando a cada etapa com membros competentes das comunidades culturais para desenvolver a base de pesquisa para políticas, ferramentas e intervenções culturalmente adaptadas (por exemplo, *Community Based Research Canada*,³⁰ *Community-Campus Partnerships for Health*,³¹ *Living Knowledge Network*,³² *Society for Participatory Research in Asia*).³³ Por exemplo no Canadá, um projeto de pesquisa financiado pelo governo federal envolveu mais de 20 parcerias entre comunidades e universidades ao longo de cinco anos, para examinar os impactos do ambiente sobre o desenvolvimento das crianças.³⁴

Conclusão

O presente artigo visa refrear nosso entusiasmo em promover metodologias uniformes para as comparações internacionais e em exportar as chamadas “melhores práticas” para contextos culturais e nacionais fundamentalmente diferentes daquele onde foram elaboradas. As interpretações biculturais, elaboradas em colaboração e relativas ao desenvolvimento e os planos de ação para o aprendizado na primeira infância poderiam evitar a imposição de uma visão única

e culturalmente dominante e que insiste numa assimilação unidirecional, a qual tem sido a marca característica do colonialismo.

Implicações

O que podemos fazer para promover o desenvolvimento das crianças de maneira a preservar e melhorar o patrimônio e os objetivos próprios à sua cultura? Os governos deveriam assegurar oportunidades de alta qualidade para o aprendizado das crianças pequenas cujos pais ou cuidadores procuram apoio, porém sem que o financiamento seja ligado a um programa ou objetivos de aprendizado que sirvam para todos.³⁵ No Canadá, o governo federal investe no Programa de ajuda pré-escolar para autóctones, *Aboriginal Head Start*, um excelente exemplo de programa destinado a promover o desenvolvimento das crianças em seis áreas, incluindo a cultura e a língua falada em casa, utilizando um programa e métodos escolhidos, elaborados e adaptados a cada comunidade visada.³⁶

Um compromisso baseado num diálogo aberto com as comunidades pode esclarecer como combinar os conhecimentos e as ferramentas decorrentes da pesquisa com o saber e os métodos locais para tratar os objetivos relativos ao desenvolvimento e o aprendizado culturalmente definidos das crianças pequenas. Existem muitos exemplos de elaboração conjunta e participativa de programas de aprendizado na primeira infância.^{37,38,39,40,41} Além de apoiar o aprendizado precoce e a preparação para a escola, esses programas contribuem para preservar a heterogeneidade cultural frente às forças poderosas da homogeneização e da globalização.

As culturas estão sempre evoluindo: os objetivos e os métodos de aprendizado precoce para crianças e a maneira de avaliá-los mudam ao longo do tempo. Como pesquisadores, formuladores de políticas e profissionais, devemos dar oportunidades para as famílias de outras culturas se reinventarem à sua própria imagem e não, sem que lhes seja dada outra escolha, à imagem das construções culturais das crianças anglófonas norte-americanas de classe média.^{42,43}

Referências

1. Gonzalez-Mena J, Eyer DW. *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive care and education*. 6th ed. New York, NY: McGraw Hill; 2004.
2. Cole M. Culture in development. In: Woodhead M, Faulkner D, Littleton K, eds. *Cultural worlds of early childhood*. London, UK: Open University Press; 1998: 11-33.
3. Goncu A, ed. *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1999.

4. Greenfield PM, Suzuki LK. Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In: Sigel IE, Renniger KA, vol.eds. *Child psychology in practice*. 5th ed. New York, NY: Wiley; 1998. Damon W, general ed. *Handbook of child psychology*; vol. 4.
5. LeVine RA, New RS, eds. *Anthropology and children development: A cross-cultural reader*. New York, NY: Blackwell; 2008.
6. Rogoff B. *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press; 2003.
7. Super CM, Harkness S. The cultural structuring of child development. In: Berry JW, Dasen PR, Saraswathi TS, eds. *Basic processes and human development*. Boston, MA: Allyn and Bacon; 1997: 1-39. *Handbook of cross-cultural psychology*; vol.2.
8. Fler M. Early childhood education as an evolving 'community of practice' or as lived 'social reproduction': Researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2003;4(1):64-79.
9. Kincheloe JL. Certifying the damage: Mainstream educational psychology and the oppression of children. In: Soto LD, ed. *The politics of early childhood education*. New York, NY: Peter Lang Publishing; 2000: 75-84.
10. Harms T, Clifford RM, Cryer D. *Early childhood environment rating scales*. Carrboro, NC: Child Development Institute; 2005.
11. Janus M, Offord D. Readiness to learn at school. *ISUMA* 2000;1(2):71-75.
12. Goldfeld S, Sayers M, Brinkman S, Silburn S, Oberklaid F. The process and policy challenges of adapting and implementing the Early Development Instrument in Australia. *Early Education and Development* 2009;20(6):978-991.
13. Guhn M, Janus M, Hertzman C. The Early Development Instrument: Translating school readiness assessment into community actions and policy planning. *Early Education and Development* 2007;18(3):369-374.
14. Lubeck S. Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education* 1998;74(5):283-292.
15. Viruru R. *Early childhood education: Postcolonial perspectives from India*. New Delhi, India: Sage; 2001.
16. Stairs AH, Bernhard JK. Considerations for evaluating 'good care' in Canadian Aboriginal early childhood settings. *McGill Journal of Education* 2002;37(3):309-330.
17. Canella GS, Viruru R. *Childhood and postcolonization*. New York, NY: Routledge Falmer; 2004.
18. Soto LD, Swadener BB. Toward liberatory early childhood theory, research and praxis: Decolonizing a field. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2002;3(1):38-66.
19. Nsamenang AB. (Mis)understanding ECD in Africa: The force of local and imposed motives. In: Garcia M, Pence A, Evans J, eds. *Africa's future, Africa's challenge: Early childhood care and development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: The World Bank; 2008.
20. Early Childhood Development Intercultural Partnerships Web site. Available at: <http://www.ecdip.org/>. Accessed August 10, 2010.
21. Ball J, Janyst P. Enacting research ethics in partnerships with Indigenous communities in Canada: "Do it in a good way." *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics* 2008;3(2):33-52.
22. Janus M, Offord DR. Development and psychometric properties of the Early Development Inventory (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science* 2007;39(1):1-22.
23. Nipissing District Developmental Screen. North Bay, ON: Nipissing District Developmental Screen Inc.; 1993.
24. Ball J. Developmental monitoring, screening and assessment of Aboriginal young children: Findings of a community-university research partnership. Paper presented at: The Aboriginal Supported Child Care conference. November 23, 2006. Vancouver, BC.

25. Ball J, LeMare L. You'll never believe what happened"...is always a good way to start": Lessons from community-university partnerships with First Nations. In: Goelman H, Pivik J, Guhn M, eds. *New approaches to research in early child development: Rules, rituals, and realities*. Palgrave Macmillan. In press.
26. Ball J, Lewis M. Aboriginal parents' goals for children's language: What is our role? *IMPrint* 2006;46:11-16.
27. Ball J, Bernhardt BM. First Nations English dialects in Canada: Implications for speech-language pathology. *Clinical Linguistics and Phonetics* 2008;22(8):570-588.
28. McCall RB, Green BL. Beyond the methodological gold standards of behavioral research: Considerations for practice and policy. *Social Policy Report* 2004;18(2):3-19.
29. Ball J, Pence A. *Supporting Indigenous children's development: Community-university partnerships*. Vancouver, BC: UBC Press; 2005.
30. Community Based Research Canada Web site. Available at: <http://www.communityresearchcanada.ca>. Accessed August 10, 2010.
31. Community Campus Partnerships for Health Web site. Available at: <http://www.ccph.info/>. Accessed August 10, 2010.
32. Living Knowledge: The International Science Shop Network. Available at: <http://www.scienceshops.org>. Accessed August 10, 2010.
33. Society for Participatory Research in Asia (PRIA) Web site. Available at: <http://www.pria.org/en/home>. Accessed August 10, 2010.
34. Goelman H, Pivik J, Guhn M, eds. *New approaches to research in early child development: Rules, rituals, and realities*. Palgrave Macmillan. In press.
35. Fuller B. *Standardized childhood: The political and cultural struggle over early education*. Palo Alto: Stanford University Press; 2007.
36. Ball J. Promoting equity and dignity for Aboriginal children in Canada. *IRPP Choices* 2008;14(7):1-30.
37. May H, Carr M. Empowering children to learn and grow – Te Whariki: The New Zealand early childhood national curriculum. In: Hayden J, ed. *Landscapes in early childhood education: Cross-national perspectives on empowerment – A guide for the new millennium*. New York, NY: Peter Lang; 2000: 153-169.
38. Reeders E. The collaborative construction of knowledge in a traditional context. In: Simpson J, Wigglesworth G, eds. *Children's language and multilingualism: Indigenous language use at home and school*. London, UK: Continuum; 2008.
39. Rinaldi C. Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In: Gandini L, Edwards CP, eds. *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*. New York, NY: Teachers College Press; 2001: 49-54.
40. Tagataga Inc, Inuit Tapiriit Kanatami (Organization), Summit on Inuit Education. *Inuit early childhood education and care: Present successes, promising directions*. Ottawa, ON: Inuit Tapiriit Kanatami; 2007.
41. Wilson WH, Kamana K. "Mai loko mai O ka 'I'ini: Proceeding from a dream" – the 'aha punana leo connection in Hawaiian language revitalization. In: Hinton L, Hale K, eds. *The green book of language revitalization in practice*. San Diego, CA: Academic Press; 2001: 147-176.
42. Cannella GS. *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York, NY: Peter Lang; 1997.
43. Kessen W. The American child and other cultural inventions. *American Psychologist* 1979;34(10):815-820.

Cultura e política no desenvolvimento na primeira infância

Sara Harkness, PhD, Charles M. Super, PhD

University of Connecticut, EUA

Julho 2010

Introdução

As políticas são produtos culturais. Elas são produzidas utilizando conceitos compartilhados pelos membros de um grupo cultural e implementadas através de instituições baseadas na cultura. Seus efeitos se fazem sentir no laboratório natural da vida diária, em um meio cultural específico. Em consequência, as relações entre a cultura e a política no tocante ao desenvolvimento na primeira infância são íntimas, complexas e multifacetadas. Entender as formas da cultura e da política refletir e influenciar uma na outra deveria fazer parte do conjunto de ferramentas teóricas dos educadores, prestadores de cuidados de saúde e formuladores de políticas; porém, na realidade, a cultura e a política são raramente consideradas dentro do mesmo contexto. Examinar o contexto cultural de uma política é especialmente importante na época atual de modificações culturais rápidas e de globalização.

Assunto

Os efeitos culturais sobre o desenvolvimento na primeira infância constituem o foco de diversos artigos científicos que começam a ser publicados; utilizando constructos “êmicos” específicos de uma cultura ou propondo tipologias universais “éticos”, pesquisadores da área intercultural têm procurado descrever e entender as maneiras pelas quais as experiências diárias das crianças são moldadas pela cultura. Uma literatura científica própria tem tratado dos efeitos de políticas específicas sobre as crianças e suas famílias. Contudo, a cultura e a política se entrelaçam de diversas maneiras. Como as culturas, as políticas existem em vários níveis, de organizações nacionais e internacionais até grupos locais. Da mesma forma que as crenças culturais (os “modelos culturais” ou as “teorias étnicas”), as políticas também variam no tocante à sua formalização: algumas podem ser encontradas em manuais ou na legislação, enquanto que outras são simplesmente compreensões compartilhadas daquilo que se espera dos indivíduos em determinadas circunstâncias. Em geral, as políticas refletem valores compartilhados e, nesse

sentido, fazem parte de uma cultura – ou mas precisamente, da cultura dominante numa determinada entidade social. Elas podem também ser instigadoras de uma mudança cultural e, nesse caso, podem ser polêmicas. As políticas são expressas em programas específicos, da mesma maneira que as crenças são exemplificadas pelas práticas. Finalmente, quando as políticas não são compatíveis com a cultura das famílias ou dos indivíduos que elas afetam, elas muitas vezes não funcionam como previsto.

Problemas

O principal problema que aparece no cruzamento entre esses dois conceitos bastante amplos, como em “cultura e política no desenvolvimento na primeira infância”, diz respeito à forma das ações que seguem uma política específica se encaixarem e moldarem – ou não conseguirem moldar – as tomadas de decisões familiares e as vidas diárias das crianças afetadas em contextos culturais específicos. A pesquisa relativa aos efeitos das políticas sobre as consequências para as crianças é normalmente realizada numa única cultura, dando-se pouca atenção aos mecanismos mediadores – isto é, aos comportamentos da família e da criança que ligam as ações das políticas aos processos desenvolvimentais. Porém, esses mecanismos envolvem crenças, valores e costumes organizados em função da cultura, permitindo assim que a política alcance sucesso sem ter que examinar a “caixa preta” da cultura.

Contexto da pesquisa

Os quadros ecológicos são úteis para entender a influência da política sobre o desenvolvimento das crianças. Na formulação clássica de Bronfenbrenner,¹ o ambiente da criança consiste em uma série de “sistemas” intercalados, do “microssistema” mais próximo, passando para o “mesossistema” e o “exossistema” que são sistemas intermediários, ao “macrossistema” geral. Como sugerido por Garbarino e seus colegas, o fato de reconhecer que diversos sistemas ligam o indivíduo à sociedade é fundamental, porque “concentra a atenção sobre o papel crucial da política em estimular, orientar e melhorar esses sistemas intermediários [o mesossistema e o exossistema] no interesse de práticas parentais mais eficientes”.²

O conceito de “nicho ecocultural” de Weisner³ considera também que a criança e a família são influenciadas por instituições sociais como assistência social, escolas e prestações para o atendimento às crianças.^{4,5} Esse modelo ressalta a questão central da adaptação familiar, incluindo sua capacidade em construir e manter uma rotina diária culturalmente significativa. O

quadro do “nicho desenvolvimental” elaborado por Super e Harkness^{6,7} conceitualiza o ambiente da vida diária da criança composto de três subsistemas: os contextos físicos e sociais da vida diária da criança; os costumes e as práticas educativas; a psicologia das pessoas que cuidam das crianças, especialmente as etnoteorias parentais relativas ao desenvolvimento das crianças, das práticas parentais e da família.⁸ Os subsistemas interagem uns com os outros, e de forma mais ampla, com a cultura e as características de cada criança. Os quadros teóricos de Weisner³ e de Super e Harkness^{6,7} se prestam facilmente à análise da forma com que as políticas afetam os contextos diários da vida das crianças e as práticas de cuidados que elas vivenciam.

Perguntas chaves para a pesquisa

Do ponto de vista desses quadros ecológicos, quatro perguntas chaves para a pesquisa podem ser feitas em relação a qualquer política:

1. Qual é o contexto sociocultural da política? Quais são as crenças culturais – explícitas ou implícitas – que essa política reflete?
2. Através de quais abordagens específicas a política influencia a ecologia familiar ou o nicho desenvolvimental da criança? Quais são os aspectos das rotinas familiares e do nicho desenvolvimental afetados pelos novos programas?
3. Como os conhecimentos relativos à ecologia familiar ou ao nicho desenvolvimental da criança podem ser utilizados para avaliar o provável impacto de uma nova política sobre populações diferentes?
4. Uma vez a política implementada, como o fato de compreender o contexto cultural de sua aplicação pode ajudar a entender os motivos do seu sucesso ou seu fracasso?

Resultados recentes da pesquisa

Muitas vezes, os estudos realizados nos Estados Unidos sobre crianças pequenas e orientados para as políticas descrevem padrões culturais do ambiente dessas crianças, porém, eles tendem a não serem reconhecidos como tais. Por exemplo, um relatório recente sobre a “mesa de jantar familiar” relata a brevidade e a raridade das refeições familiares e exorta “as comunidades a ... lançar campanhas públicas de informação no intuito de promover a importância das refeições em

família e de trabalhar com as escolas para incentivar as famílias a se reunirem pelo menos uma noite por semana para jantar.”⁹ Uma abordagem ecológica levaria a considerar as seguintes questões: como a hora da refeição familiar se insere nas rotinas diárias da criança, qual é a importância do jantar familiar para os pais, ou como aspectos do ambiente mais amplo – incluindo as atividades extracurriculares das crianças, os horários de trabalho dos pais e outras prioridades sociais – podem afetar o jantar familiar enquanto prática cultural. Outro relatório sobre políticas mostra que os programas de visitas domiciliares parecem mais efetivos para as famílias latino-americanas que para as outras.¹⁰ Uma abordagem ecológica poderia explorar essa descoberta interessante para saber mais sobre as formas diferentes de enxergar essas visitas domiciliares por diversos grupos culturais.

A crescente diversidade cultural das crianças que vivem nos Estados Unidos é muitas vezes citada como motivo de políticas e de serviços culturalmente competentes,¹¹ e existe uma literatura científica cada vez maior sobre a necessidade da educação e de cuidados na primeira infância para os grupos de imigrantes. Todavia, as recomendações se concentram muitas vezes nos obstáculos linguísticos em vez de culturais para uma melhor integração das crianças imigrantes e de suas famílias em programas de parceria bem-sucedidos.¹² Em contraste, Garcia e Jensen¹³ propuseram um modelo multidimensional incluindo a cultura e as instituições socioculturais para entender o envolvimento das crianças latino-americanas no bem-estar das crianças.

Duncan e seus colegas⁴ forneceram um exemplo de integração da cultura e da política no seu estudo sobre o impacto do Projeto *Hope*, uma intervenção experimental para ajudar a transição de famílias pobres para empregos melhor remunerados e melhorar sua qualidade de vida. O projeto incluía um conjunto de benefícios – adaptados às necessidades específicas de cada família – destinados a preencher as lacunas dos serviços de assistência social no apoio às famílias. Utilizando o método antropológico clássico da etnografia, os pesquisadores acompanharam os altos e baixos das famílias ao longo dos três anos da intervenção, com o objetivo de entender os caminhos que levaram ao sucesso ou ao fracasso do programa para certas famílias. Eles descobriram que as famílias que, no início do projeto, não eram nem relativamente bem de vida nem cheias de problemas – isto é, as famílias que estavam a meio caminho entre as duas situações – foram as que tiraram mais proveito do programa. Eles concluíram que essas famílias foram bem-sucedidas porque foram capazes de integrar os novos serviços a suas rotinas diárias. Certos projetos de “pesquisa-ação” semelhantes a esse trabalho

dão atenção às questões culturais com intervenções programáticas.^{14,15}

Pesquisas sobre políticas e crianças realizadas em outros países esclarecem as relações entre cultura e política. A diversidade das práticas e das políticas internacionais relativas à educação das crianças oferece uma maior escolha de possíveis opções para estudo do que aquelas disponíveis nos Estados Unidos (ou qualquer outro único país). Por exemplo nos Países Baixos, as políticas relativas ao parto incluem a disponibilidade universal de uma auxiliar pós-parto que passa cerca de 80 horas no domicílio da nova mãe durante o período imediatamente posterior ao parto para prestar os cuidados de saúde básicos para a mãe e o bebê, instruir a mãe a respeito dos cuidados com o recém-nascido e ajudá-la naquilo que for preciso. Uma pesquisa sobre as possíveis influências dessa política sobre a saúde e o bem-estar das mães e dos bebês poderia levar os Estados Unidos a considerar a implementação de políticas semelhantes.¹⁶

As pesquisas realizadas em outros países documentaram também a importância da adaptação cultural dos programas de intervenção precoce.¹⁷ Por exemplo, o programa *Home Intervention Program for Preschool Youngsters* (HIPPY)¹⁷ foi originalmente elaborado em Israel para melhorar a preparação à escola das crianças de famílias de baixa renda. Na Turquia, Kağıtçıbaşı¹⁷ acrescentou ao programa cognitivo relativamente estruturado um componente de “enriquecimento da mãe” que consolidou os valores tradicionais turcos de “parentesco” e introduziu o foco na “autonomia”, que os autores acreditam ser essencial para o sucesso diante das mudanças rápidas do ambiente moderno. Após quatro anos, os resultados das crianças mostraram os mesmos progressos que aqueles observados em Israel e as mães melhoraram sua competência e sua autoconfiança. Por outro lado, a implementação de um programa semelhante nos Países Baixos, porém não tão bem adaptado aos múltiplos grupos de minorias culturais envolvidos, não teve efeitos globais nas mães nem nas crianças.¹⁸

O fato de prestar uma atenção especial aos mecanismos de mudança realça a importância do refino cultural na elaboração dos programas e das políticas. Por exemplo, uma adaptação sobre um período de três anos do programa original de desenvolvimento cognitivo *Perry Preschool* na Colômbia mostrou-se, de forma inesperada, praticamente tão eficaz quanto um complemento nutricional tomado durante o mesmo tempo para reduzir o atraso no crescimento no longo prazo.¹⁹ Uma análise *post-hoc* desse efeito, que não fazia parte do projeto original americano, apontou os aspectos do nicho desenvolvimental que intermediaram o resultado sobre o crescimento físico. Mais recentemente, um programa senegalês teve êxito em melhorar o preparo pré-escolar de crianças de três anos de idade ao recorrer deliberadamente a crenças e práticas locais dos pais

relativas ao aprendizado precoce para promover habilidades especialmente importantes.²⁰

Esses exemplos ilustram dois pontos chave. Em primeiro lugar, o êxito dos programas para a primeira infância depende definitivamente da adaptação de seu conteúdo e das políticas às necessidades e práticas locais. Em segundo lugar, abordagens influentes específicas, mediadas pela cultura, podem variar de forma inesperada de um grupo para outro.

Um último exemplo ilustra outro ponto: uma vez que programas e políticas são produtos culturais, é possível transformar não apenas sua aparência externa, mas também seu objetivo final. O programa de televisão *Sesame Street* foi elaborado nos Estados Unidos com o objetivo específico de reforçar a preparação pré-escolar das crianças de famílias de baixa renda. Em consequência de seu sucesso comprovado,^{21,22} ele foi copiado em cerca de 20 outros países. A maioria das adaptações envolve mudanças óbvias de língua, nomes e personagens; mas à medida que o trabalho se estendia mais longe, especialmente em áreas de conflitos armados, o assunto central e a orientação foram também adaptados. Por exemplo, a emissão *Sesame Tree* da Irlanda do Norte enfatiza a cooperação e o compartilhamento tanto quanto o cálculo e a leitura, e a produção *Rechov Sumsum* de Israel visa estimular o respeito e a compreensão entre as comunidades.

Lacunas da pesquisa

A importância da “cultura”, da “competência cultural” ou da “sensibilidade cultural” é frequentemente evocada nas discussões políticas sem ir adiante na elaboração de uma forma de integrar a perspectiva cultural nas pesquisas ou no desenvolvimento de políticas. Isso vem pelo menos em parte do fato que os psicólogos que realizam a maior parte das pesquisas são formados para trabalhar no nível individual. Como Granger observou, “Nós concordamos quase automaticamente com a ecologia do desenvolvimento, porém, nossos modelos, nossas medições e pesquisas possuem quase sempre um ponto fraco no que diz respeito aos ambientes sociais. Trata-se de uma limitação séria porque se presume habitualmente que as políticas influenciam os indivíduos por intermediário dos ambientes”.²³

Conclusões

Da sua conceitualização até sua implementação e sua avaliação, as políticas constituem produtos culturais, ainda que esse fato não seja comumente reconhecido nas pesquisas e no discurso público. A globalização e a crescente diversidade cultural de muitas sociedades levantaram

preocupações quanto à maneira de adaptar as políticas às diversas populações alvo. Os quadros ecológicos para o estudo do ambiente culturalmente construído da criança podem trazer informações sobre os esforços envidados para compreender por que e como as políticas são bem-sucedidas ou fracassam em situações específicas. O uso de um prisma cultural para examinar as políticas pode também ajudar a fazer a distinção entre os aspectos positivos universais do desenvolvimento da criança e aqueles que representam simplesmente o interesse corrente de uma determinada sociedade. Da mesma forma, a pesquisa intercultural sobre as políticas e seus efeitos sobre o desenvolvimento das crianças e suas famílias pode indicar uma escolha mais ampla de opções políticas que aquelas disponíveis na própria sociedade.

Implicações para os pais, os serviços e as políticas

As ideias e práticas dos pais relativas aos cuidados das crianças e o seu desenvolvimento são naturalmente moldadas por uma “sabedoria herdada” culturalmente constituída. Esses pressupostos estão incorporados nas práticas e políticas públicas dentro de um amplo espectro de instituições, incluindo a saúde, os serviços sociais e a educação. Uma maior consciência da variabilidade cultural nas práticas parentais e nos programas de desenvolvimento pode facilitar as coisas para os pais e para os imigrantes dentro de uma cultura dominante. Os prestadores de serviços podem se beneficiar de uma consciência cultural que vai além de aprender algumas generalizações muitas vezes inexatas, para tornarem-se etnógrafos das famílias que encontram.²⁴ Finalmente, a pesquisa sobre as políticas relativas às crianças deveriam integrar algumas perspectivas disciplinares para combinar a competência relativa e o desenvolvimento individual com o conhecimento da cultura e da maneira de estudá-la.

Referências

1. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.
2. Garbarino J, Vorrasi JA, Kostelny K. Parenting and public policy. In: Bornstein MH, ed. *Practical issues in parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2002: 504. *Handbook of parenting*, vol 5.
3. Weisner TS. Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development* 2002;45(4):275-281.
4. Duncan GJ, Huston AC, Weisner TS. *Higher ground: New hope for the working poor and their children*. New York, NY: Russell Sage; 2007.
5. Yoshikawa H, Weisner TS, Lowe ED. *Making it work: Low-wage employment, family life, and child development*. New York, NY: Russell Sage Foundation; 2006.
6. Super CM, Harkness S. The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development* 1986;9:545-569.
7. Super CM, Harkness S. Culture structures the environment for development. *Human Development* 2002;45(4):270-274.

8. Harkness S, Super CM, eds. *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford; 1996.
9. The Society for Research in Child Development (SRCD). The Family Dinner Table: Implications for Children's Health and Wellbeing. *Social Policy Report Brief* 2008;22(4):2.
10. Astuto J, Allen L. Home visitation and young children: An approach worth investing in? *Social Policy Report* 2009;23(4):1-21.
11. Shonkoff JP, Phillips DA. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
12. Hernandez DJ, Denton NA, Macartney SE. Children in immigrant families: Looking to America's future. *Social Policy Report* 2008;22(3):1-22.
13. Garcia E, Jensen B. Early educational opportunities for children of Hispanic origins. *Social Policy Report* 2009;23(2):1-19.
14. Cooper CR, Brown J, Azmitia M, Chavira G. Including Latino immigrant families, schools, and community programs as research partners on the good path of life (el buen camino de la vida). In: Weisner TS, ed. *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life*. Chicago, IL: University of Chicago Press; 2005: 359-385.
15. Harkness S, Hughes M, Muller B, Super CM. Entering the developmental niche: Mixed methods in an intervention program for inner-city children. In: Weisner TS, ed. *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life*. Chicago, IL: University of Chicago Press; 2005: 329-358.
16. Cheng CY, Fowles ER, Walker LO. Postpartum maternal health care in the United States: A critical review. *Journal of Perinatal Education* 2006;15(3):34-42.
17. Kağıtçıbaşı Ç. *Family, self, and human development across cultures: Theory and Applications*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2007.
18. Eldering L, Vedder P. The Dutch experience with the Home Intervention Program for Preschool Youngsters (HIPPY). In: Eldering L, Leseman PPM, eds. *Effective early education: cross-cultural perspectives*. New York, NY: Falmer Press; 1999: 259-287.
19. Super CM, Herrera MG, Mora JO. Long-term effects of food supplementation and psychosocial intervention on the physical growth of Colombian infants at risk of malnutrition. *Child Development* 1990;61(1):29-49.
20. Super CM, Harkness S, Barry O, Zeitlin M. Think locally, act globally: Contributions of African research to child development. *Child Development Perspectives*. In press.
21. Cole CF. What difference does it make?: Insights from research on the impact of international co-productions of Sesame Street. *NHK Broadcasting Studies* 2009;7:157-177.
22. Fisch S, Truglio R, eds. *'G' is for Growing: Thirty years of research on children and Sesame Street*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
23. Granger RC. Commentary. *Social Policy Report* 2005;19(4):9.
24. Harkness S, Keefer CH, Super CM. Culture and ethnicity. In: Levine MD, Carey WB, Crocker AC, eds. *Developmental-behavioral pediatrics*. 4th ed. New York, NY: W. B. Saunders; 2009: 182-191.

Contexto cultural e desenvolvimento sócio emocional na primeira infância

Xinyin Chen, PhD

University of Western Ontario, Canadá

Junho 2009

Introdução

Há diferenças individuais consideráveis nas características disposicionais iniciais da criança, tais como sua maneira de reagir a situações desafiadoras e sua capacidade para regular reações comportamentais e emocionais.¹ Estas características iniciais constituem a base do desenvolvimento sócio emocional na infância e na adolescência. Foi constatado que as características disposicionais iniciais e o funcionamento sócio emocional têm um impacto amplo e prolongado no ajustamento social, escolar e psicológico. Nas sociedades ocidentais, por exemplo, afetividade positiva e sociabilidade predizem a aceitação pelos colegas, o sucesso escolar e o bem-estar psicológico. Por outro lado, provocação e agressividade estão associadas à posterior rejeição pelos colegas, a problemas escolares e outros problemas de ajustamento. Por fim, ansiedade social e inibição comportamental nos primeiros anos de vida podem contribuir para dificuldades nos relacionamentos com colegas e problemas de ajustamento, em termos de internalização, tais como solidão e depressão.^{2,3,4}

Do que se trata

É provável que o desenvolvimento sócio emocional seja afetado por contextos culturais. Há muito tempo, teóricos desenvolvimentistas e pesquisadores reconheceram o papel abrangente do contexto cultural no desenvolvimento social da criança nos primeiros anos de vida.⁵ A cultura pode promover ou restringir a manifestação de aspectos específicos do funcionamento sócio emocional, graças a processos de facilitação ou supressão. Além disso, as normas e os valores culturais podem orientar a interpretação e avaliação dos comportamentos sociais e, portanto, atribuir significado aos comportamentos.⁶ Constatações de inúmeros estudos realizados nas últimas duas décadas têm apoiado tais argumentos.

Problemas

Apesar da importância do contexto cultural para o desenvolvimento humano, as pesquisas sobre o funcionamento sócio emocional vêm sendo conduzidas principalmente com crianças ocidentais, particularmente norte-americanas. Consequentemente, pouco se sabe sobre a forma com que as crianças se comportam e atuam em situações sociais em outros contextos culturais. Nossa compreensão de comportamentos sociais, relacionamentos e ajustamento psicológico é limitada a culturas euro-americanas.

Contexto de pesquisa

Ao longo dos últimos 20 anos, houve um aumento no interesse em analisar o funcionamento sócio emocional da criança em diferentes regiões do mundo, principalmente na Ásia, na Europa e na América do Sul. Inúmeros estudos foram realizados em sociedades diversas, utilizando métodos qualitativos – por exemplo, entrevistas, etnografia, observação – e quantitativos – por exemplo, pesquisas em larga escala, questionários padronizados. A compreensão do significado cultural do funcionamento sócio emocional representa um desafio importante para estudos transculturais. Duas estratégias para alcançar tal compreensão cultural consistem em analisar: (1) a associação entre funcionamento sócio emocional, interações e relacionamentos sociais; e (2) o desenvolvimento do funcionamento sócio emocional no contexto cultural – por exemplo, quais resultados de desenvolvimento ele determina.⁶ Essas estratégias podem ser utilizadas em estudos intra e transculturais. Uma análise do contexto de interações sociais e do padrão de desenvolvimento do funcionamento sócio emocional, sob a perspectiva transcultural, é o primeiro passo para compreender seu significado e sua importância, e fornece uma base essencial para comparações do funcionamento sócio emocional das crianças em culturas distintas.

Questões-chave de pesquisa

1. Há diferenças transculturais na manifestação de aspectos específicos do funcionamento sócio emocional?
2. Há diferenças transculturais em antecedentes, concomitâncias e consequências de aspectos específicos do funcionamento sócio emocional?
3. Os processos e padrões de desenvolvimento do funcionamento sócio emocional são similares ou diferentes entre contextos culturais diferentes?

4. Quais crenças e valores culturais estão associados ao funcionamento e desenvolvimento sócio emocional?
5. Quais são os processos pelos quais as crenças e valores culturais afetam o funcionamento e o desenvolvimento sócio emocional?

Resultados de pesquisas recentes

Independentemente do contexto cultural, as crianças podem demonstrar características sócio emocionais semelhantes e diferentes na primeira infância. Embora as semelhanças apareçam em inúmeros aspectos, as pesquisas transculturais realizadas com crianças de diferentes sociedades, revelaram padrões distintos de funcionamento sócio emocional. Por exemplo, frente a situações novas de estresse, crianças pequenas da China e da Coreia do Sul mostraram reações mais temerosas, vigilantes e ansiosas do que crianças pequenas da Austrália, do Canadá e da Itália.^{7,8} Nos primeiros anos de vida, crianças chinesas também mostraram maior capacidade de se comprometer e de se controlar ou auto-regular-se em tarefas de obediência e postergação do que crianças norte-americanas.^{9,10,11} Do mesmo modo, crianças pequenas da etnia Nso, em Camarões, mostraram comportamentos mais regulados do que crianças pequenas da Costa Rica que, por sua vez, eram mais reguladas do que crianças pequenas da Grécia, conforme indicado por sua obediência a solicitações e proibições por parte da mãe.¹²

Diferenças transculturais das características iniciais podem estar associadas a expectativas dos pais em relação à socialização, atitudes e práticas. Chen *et al.*⁷ constataram que embora o comportamento cauteloso e reativo da criança esteja associado ao desapontamento parental e à rejeição, no Canadá, esse comportamento estava associado a atitudes afetuosas e de aceitação dos pais, na China. Comparados aos pais euro-americanos, pais chineses e coreanos também são mais propensos a enfatizar o controle comportamental ao criar seus filhos.⁹ Além disso, de acordo com Keller *et al.*,¹² mães camaronesas de etnia Bantoi (Nso), que vivem em áreas rurais, são também mais propensas do que mães costarriquenhas que, por sua vez, são mais propensas do que mães gregas de classe média a utilizar um estilo proximal de práticas parentais – contato corporal, estimulação corporal – considerado facilitador de obediência e regulação da criança.

Nos primeiros anos de vida, as características sócio emocionais podem ter implicações para o desenvolvimento de comportamentos sociais. Edwards¹³ constatou que crianças em comunidades

relativamente abertas – por exemplo, Taira, em Okinawa, uma das prefeituras do sul do Japão, e Orchard Town, nos Estados Unidos –, que foram estimuladas a estabelecer relacionamentos entre colegas, obtiveram escores significativamente mais altos em relação ao envolvimento social geral do que crianças em comunidades mais “fechadas” e agrícolas – por exemplo, Nyansongo, no Quênia, e Khalapur, na Índia. Foi constatada também uma interação social relativamente baixa em crianças chinesas e indonésias, em comparação com crianças norte-americanas.^{14,15}

Diferenças transculturais existem não apenas no envolvimento social geral, mas também na qualidade da interação social. A atividade sociodramática das brincadeiras infantis constitui uma forma específica de interação entre crianças da mesma idade, que varia entre os contextos culturais. Crianças ocidentais tendem a envolver-se em comportamentos mais sociodramáticos do que crianças em muitos outros contextos culturais, principalmente naqueles centrados no grupo. Farver, Kim e Lee constataram que as brincadeiras de crianças americanas de origem coreana em idade pré-escolar contêm menos elementos sociais e de simulação do que as brincadeiras de crianças anglo-americanas. Além disso, quando crianças coreanas envolveram-se em brincadeiras de simulação, esta continha mais papéis da vida diária e familiar e menos temas fantásticos – por exemplo, ações relacionadas a personagens de lendas ou contos de fadas. Gosso Lima, Morais e Otta¹⁷ constataram que crianças de áreas rurais no Brasil demonstraram comportamentos menos sociodramáticos e de simulação do que crianças de áreas urbanas. Além disso, as atividades sociodramáticas de crianças urbanas envolviam mais personagens ou temas mais fantásticos do que as atividades de crianças das áreas rurais. Os autores constataram também que os personagens prevalentes nas brincadeiras de simulação em meio a crianças que vivem no litoral eram animais domésticos – cachorros e cavalos –, o que, de acordo com Gosso *et al.*,¹⁷ resultava do contato frequente dessas crianças com esses animais em seu dia-a-dia.

Nas sociedades nas quais famílias ampliadas vivem juntas, seguindo um estilo tradicional, as crianças tendem a mostrar um comportamento mais pró-social/cooperativo do que aquelas que vivem em sociedades economicamente complexas, com estruturas de classes e divisões ocupacionais de trabalho.¹³ A socialização mais precoce da responsabilidade está associada ao desenvolvimento do comportamento pró-social/cooperativo. Contextos culturais que valorizam a concorrência e a busca de metas pessoais parecem permitir comportamentos mais coercitivos e agressivos do que aqueles que enfatizam a harmonia do grupo. Pesquisadores relataram que crianças norte-americanas eram mais propensas a mostrar níveis mais altos de comportamentos agressivos e de externalização do que aquelas que vivem em alguns países da Ásia – tais como

China, Coreia do Sul, Japão e Tailândia –, na Austrália e em alguns países da Europa – como Suécia e Holanda.^{18,19,20,21}

Lacunas de pesquisa

Há diversas lacunas importantes no estudo de contextos culturais e desenvolvimento sócio emocional. Em primeiro lugar, há poucos programas de pesquisas sistemáticas transculturais longitudinais. Consequentemente, pouco se sabe sobre os processos do funcionamento sócio emocional em um contexto cultural. Em segundo lugar, as pesquisas existentes dependem, principalmente, de comparações transculturais. Embora os achados sejam importantes para revelar semelhanças e diferenças culturais, fornecem poucas informações sobre crenças e valores específicos que estão associados a comportamentos sociais, às emoções e ao desenvolvimento da criança. Em terceiro lugar, os pesquisadores deram pouca atenção aos processos que integram normas e valores culturais que estão envolvidos no desenvolvimento sócio emocional. Recentemente, Chen, Chung e Hsiao²² propuseram uma perspectiva de desenvolvimento dentro de um contexto que enfatiza o papel da avaliação social e de processos de respostas na mediação de vínculos entre contexto cultural e desenvolvimento sócio emocional. De acordo com essa perspectiva, durante as interações sociais, as crianças avaliam e respondem a características individuais de acordo com os sistemas de crenças culturais da sociedade e expressam atitudes correspondentes – por exemplo, aceitação, rejeição – em relação às crianças de seu grupo que demonstram essas características. Por sua vez, avaliações e respostas sociais baseadas no contexto cultural regulam os comportamentos da criança e, em última análise, seus padrões de desenvolvimento. Futuras pesquisas devem analisar de forma abrangente os modos pelos quais os processos de interação entre as crianças de um grupo transmitem e constroem culturas, e regulam o funcionamento social e o desenvolvimento da criança.

Conclusões

As pesquisas transculturais revelaram que fatores culturais afetam praticamente todos os aspectos do funcionamento sócio emocional da criança. Normas e valores culturais podem influenciar a manifestação e importância desse funcionamento. O impacto do contexto cultural sobre o desenvolvimento sócio emocional pode ocorrer por meio de práticas de socialização dos pais e, posteriormente, por meio de interações com colegas. Pesquisas futuras devem explorar os processos que integram fatores culturais envolvidos nos comportamentos sociais e nas emoções da criança, assim como em seu desenvolvimento.

Implicações

As pesquisas transculturais ajudam a compreender o papel das condições sociais e culturais no desenvolvimento de competências e de problemas sociais. As constatações também têm implicações para a criação de políticas adequadas direcionadas a famílias e crianças que vivem no Canadá, provenientes de diferentes contextos culturais. Além disso, informações sobre diferenças transculturais causadas pelas características sócio emocionais da criança e por estilos de interação ajudam os profissionais a criar programas culturalmente sensíveis e relevantes na comunidade e na escola para crianças de diferentes contextos culturais que apresentam problemas sociais e psicológicos.

Referências

1. Rothbart MK, Bates JE. Temperament. In: Damon W, Lerner RM. *Handbook of child psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons; 2006: 99-166. Eisenberg N, ed. *Social, emotional, and personality development*. Vol. 3.
2. Dodge KA, Coie JD, Lynam D. Aggression and antisocial behavior in youth. In: Damon W, Lerner RM. *Handbook of child psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons; 2006: 719-788. Eisenberg N, ed. *Social, emotional, and personality development*. Vol. 3.
3. Coplan RJ, Prakash K, O'Neil K, Armer M. Do you 'want' to play? Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology* 2004;40(2):244-258.
4. Rubin KH, Burgess KB, Coplan RJ. Social withdrawal and shyness. In: Smith PK, Hart CH, eds. *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Blackwell Publishers; 2002:330-352.
5. Hinde RA. *Individuals, relationships and culture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1987.
6. Chen X, French D. Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology* 2008;59:591-616.
7. Chen X, Hastings P, Rubin KH, Chen H, Cen G, Stewart SL. Childrearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology* 1998;34(4):677-686.
8. Rubin KH, Hemphill SA, Chen X, Hastings P, Sanson A, LoCoco A, Zappulla C, Chung O, Park SY, Do HS, Chen H, Sun L, Yoon CH, Cui L. A cross-cultural study of behavioral inhibition in toddlers: East-west-north-south. *International Journal of Behavioral Development* 2006;30(3):219-226.
9. Chen X, Rubin KH, Liu M, Chen H, Wang L, Li D, Gao X, Cen G, Gu H, Li B. Compliance in Chinese and Canadian toddlers. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(5):428-436.
10. Gartstein MA, Gonzalez C, Carranza JA, Ahadi SA, Ye R, Rothbart MK, Yang SW. Studying cross-cultural differences in the development of infant temperament: People's Republic of China, the United States of America, and Spain. *Child Psychiatry & Human Development* 2006;37:145-161.
11. Sabbagh MA, Xu F, Carlson SM, Moses LJ, Lee K. The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science* 2006;17(1):74-81.
12. Keller H, Yovsi R, Borke J, Kartner J, Jensen H, Papaligoura Z. Developmental consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development* 2004;75(6):1745-1760.
13. Edwards CP. Children's play in cross-cultural perspective: A new look at the Six Culture Study. *Cross-Cultural Research* 2000;34(3):318-338.

14. Chen X, DeSouza A, Chen H, Wang L. Reticent behavior and experiences in peer interactions in Canadian and Chinese children. *Developmental Psychology* 2006;42(4):656-665.
15. Farver JM, Howes C. Cross-cultural differences in social interaction: A comparison of American and Indonesian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1988;19(2):203-315.
16. Farver JM, Kim YK, Lee Y. Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development* 1995;66(4):1088-1099.
17. Gosso Y, Lima MD, Morais SE, Otta E. Pretend play of Brazilian children: A window into different cultural worlds. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2007;38(5):539-558.
18. Bergeron N, Schneider BH. Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior* 2005;31(2):116-137.
19. Russell A, Hart CH, Robinson CC, Olsen SF. Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(1):74-86.
20. Weisz JR, Suwanlert S, Chaiyasit W, Weiss B, Walter BR, Anderson WW. Thai and American perspectives on over- and undercontrolled child behavior problems: Exploring the threshold model among parents, teachers, and psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1988;56(4):601-609.
21. Zahn-Waxler C, Friedman RJ, Cole PM, Mizuta I, Hiruma N. Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. *Child Development* 1966;67(5):2462-2477.
22. Chen X, Chung J, Hsiao C. Peer interactions, relationships and groups from a cross-cultural perspective. In: Rubin KH, Bukowski W, Laursen B, eds. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York, NY: Guilford Press; 2008:432-454.