

# O AMBIENTE DA CRIANÇA\*

Terezinha Nunes

Institute of Education – University of London

Tradução: Iracema Ana Nery

---

## RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a utilidade de determinados modelos para a descrição dos ambientes socioculturais das crianças, bem como o delineamento e a avaliação de programas que visem à melhoria do seu bem-estar. Na primeira parte discute-se o quanto é complexa a definição de padrões adequados de desenvolvimento infantil para programas de intervenção. Consta-se que o conceito de infância varia entre diferentes classes e culturas, o que gera expectativas e demandas diversas quanto ao processo de desenvolvimento das crianças. Coerentemente com essas demandas, as trajetórias do desenvolvimento infantil também variam, criando distanciamento entre as crianças, quando são feitas comparações cruzadas entre grupos. Assim, na escolha de padrões de desenvolvimento para programas de intervenção, é necessário que sejam considerados os pontos fortes e fracos do grupo que, se espera, será seu beneficiário. Na segunda parte, foram escolhidas como exemplo duas situações ambientais que colocam em risco o desenvolvimento infantil, quais sejam: a pobreza e o preconceito. Crescer em ambiente de pobreza e preconceito é considerado uma circunstância desfavorável, a qual, no entanto, isoladamente, pode não colocar em risco o desenvolvimento infantil. Contudo, ambas as características ambientais envolvem fatores tão adversos que são crônicos e interagem de maneira multiplicadora com relação aos efeitos negativos para o desenvolvimento da criança. São discutidos vários aspectos de cada um desses ambientes desfavoráveis. Finalmente, a terceira parte resume as características de um modelo geral para o planejamento e a análise dos resultados de intervenções no bem-estar das crianças.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL — AMBIENTE SOCIOCULTURAL — PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

## ABSTRACT

THE ENVIRONMENT OF THE CHILD. The goal of this paper is to discuss useful models for the description of children's sociocultural environments and the design and evaluation of programmes that aim at improving children's welfare. In the first section of the paper the complexity of defining suitable child development outcomes for intervention programmes is discussed. The concept of childhood is seen to vary across classes and cultures resulting in different expectations and demands for children's development. Consistently with these demands, children's developmental trajectories also differ thereby creating gaps between children when cross-group comparisons are carried out. Thus the choice of child development outcomes for intervention programmes needs to carefully consider strengths and weaknesses of the group which is expected to benefit from the programme. In the second section two environment conditions that threaten children's development were chosen as examples for close scrutiny: poverty and prejudice. Growing up with poverty and prejudice are characterized unfavourable circumstances which in isolation might not threaten children's development. However both situations involve systems of such adverse circumstances, which are chronic and interact in a multiplicative fashion with respect to negative effects on children's development. Several aspects of each of these inauspicious environments are discussed. Finally, the third section summarizes the characteristics of a general model for planning and analysing the results of interventions on children's behalf.

---

\* Este ensaio foi preparado para a Bernard van Leer Foundation como um documento de trabalho capaz de fornecer um arcabouço teórico para a análise de ações nos ambientes das crianças, visando à promoção de seu desenvolvimento. A versão preliminar foi discutida em dois *workshops* separados, um em Nova Délhi e o segundo na Cidade do México. Nessas ocasiões, especialistas levantaram questões e fizeram contribuições significativas para a análise do ambiente sociocultural das crianças. Os *workshops* foram coordenados pelo Dr. Horacio Walker, da van Leer Foundation, cuja competência na área fez dessas reuniões uma experiência de aprendizado bem-sucedida para todos os participantes. Sou grata ao Dr. Walker e aos demais, por seus comentários, a quem a versão final deste ensaio deve muito. Entretanto, as opiniões aqui expressas não são de sua responsabilidade.

Muitas crianças crescem em ambientes considerados ameaçadores ao seu bem-estar. Tais ambientes podem ser ameaçadores devido a guerras, pobreza, preconceito, abandono ou maus-tratos, por exemplo. Embora possa haver dúvidas quanto ao tipo de dano que causarão ao desenvolvimento das crianças, quanto aos mecanismos por meio dos quais essas influências negativas atuam, e a que grau de irreversibilidade os danos podem chegar, há, no entanto, poucas dúvidas de que, se tivéssemos esse poder de conhecimento, protegeríamos melhor nossas crianças dessas ameaças. O fato é que muitas crianças no mundo todo crescem em circunstâncias muito adversas. Infelizmente, essas condições ambientais são difíceis de serem mudadas. Guerra, pobreza e preconceito, por exemplo, são produtos da sociedade que a humanidade não aprendeu ainda a controlar. Como se poderia ajudar, da melhor maneira, crianças que nascem nesses ambientes ameaçadores? Como se pode escolher o melhor modo de ação e fazer uma avaliação do impacto dessas intervenções?

O objetivo deste artigo é oferecer um modelo para a análise e avaliação de ações realizadas em benefício das crianças sobre seu ambiente. Na primeira parte discutirei que tipo de modelo parece adequado para essa avaliação. Na segunda parte considerarei como exemplos duas situações em que as crianças crescem em todo o mundo: pobreza e discriminação. A última parte resume as principais conclusões dessa análise.

O artigo está centrado nos aspectos sociais e educacionais do desenvolvimento das crianças, em vez de centrar-se no seu crescimento físico e no seu amadurecimento. Do ponto de vista ambiental, o ensaio analisará apenas esses aspectos socioculturais, com a conseqüente exclusão de aspectos biológicos, como, por exemplo, níveis de nutrição ou doenças. Esta escolha de foco não significa uma desconsideração pelo papel que os fatores biológicos têm no desenvolvimento, reflete apenas duas tendências pessoais minhas. A primeira delas é que acredito que todas as crianças deveriam ter alimentação e cuidados com a saúde adequados, independentemente de esses fatores afetarem ou não seu desenvolvimento psicológico. Dessa forma, não haveria necessidade de se validarem intervenções relativas à alimentação e saúde, com base nos efeitos que têm no desenvolvimento psicológico. A alimentação e os cuidados com a saúde são objetivos em si e por si. Minha segunda tendência pessoal é a de acreditar piamente que as circunstâncias ambientais — pobreza e preconceito —, que constituem o principal objeto deste ensaio, não têm relação com as causas biológicas e são produtos da sociedade. Muitos trabalhos importantes já foram feitos para demonstrar que não vivemos em "meritocracias", onde os pobres são pobres em decorrência de uma falta de capacidade inerente e que o preconceito não é resultado da superioridade de um grupo sobre outro, mas sim uma questão social, histórica, cultural e política. Não cabe aqui fazer uma análise dessa literatura; existem, contudo, vários trabalhos

disponíveis a esse respeito (por exemplo: Ceci, 1990; Carraher, 1989; Ginsburg, 1972; Reeves e Chevanne, 1988).

## **COMO PODEREMOS ENTENDER O IMPACTO DO AMBIENTE NA VIDA DAS CRIANÇAS? A PROCURA DE UM MODELO**

Nesta parte, serão feitas considerações introdutórias sobre a relação existente entre o ambiente sociocultural das crianças e seu desenvolvimento, visando à identificação de resultados positivos que possam constituir metas importantes para intervenção. O que os programas de intervenção em benefício das crianças deveriam almejar, caso venham a ser desenvolvidos? A resposta a esta pergunta poderá parecer bastante simples, porém uma análise mais aprofundada mostrará que se trata de uma simplicidade ilusória.

### **Relação entre infância e sociedade**

Embora a utilização de critérios biológicos para a classificação de seres humanos em adultos ou crianças seja possível, a infância — isto é, o conceito do que seja uma criança — é uma criação cultural. A idéia de "infância" está carregada de noções a respeito do que se pode e do que não se pode, do que se deve e do que não se deve, do que se espera que as crianças saibam ou façam, do que elas deveriam dar e receber, de como elas deveriam se comportar e do que necessitam — tudo isso é definido pela sociedade. Variações na definição de infância podem ser observadas ao longo da história e das culturas. Kessen (1979) e Woodhead (1991) analisaram as diferenças nas definições culturais de infância ao longo da história dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, enfatizando a natureza cultural e histórica do conceito de infância. Whiting e Whiting (1975), procurando comparar as diferenças existentes nas várias culturas, analisaram o envolvimento infantil nas atividades domésticas em seis culturas diferentes e descobriram que as tarefas atribuídas às crianças da mesma faixa etária variavam significativamente de uma cultura para outra. Os conceitos de infância assinalados por Ochoa e Santibañez (1985) não são uniformes, nem mesmo dentro de uma mesma sociedade, mostrando ser possível identificar variações nas diferentes classes sociais e nos dois sexos. Esses autores descrevem a existência de realidades sociológicas para a infância no Chile com características claramente divergentes (tais como: diferentes níveis de mortalidade infantil e alimentação, acesso diferenciado à escolaridade e ambientes imediatos acentuadamente diferentes), que exigem das crianças estratégias de adaptação distintas e a consecução de objetivos diversos. "Enquanto as crianças de classe média têm fácil acesso à educação e ingressam no mercado de trabalho somente após terem completado (ou quase) sua educação, as crianças oriundas de setores marginalizados têm difícil

acesso à escola e geralmente não conseguem terminar todo o curso, em decorrência de sua necessidade de trabalhar cedo. O valor atribuído à autonomia ou à independência difere igualmente (dentro da sociedade) de acordo com o sexo da criança. Há ainda outras variações no valor atribuído à inteligência pelos professores, nos meios rurais e urbanos. Todas essas variações assinalam a existência de diferentes concepções de infância, bem como de oportunidades distintas para as crianças (dentro da mesma sociedade)" (Ochoa e Santibañez, 1985. p.10).

Anandalaksmi (1993) e Kullar (1993) assinalaram também a existência, na Índia, de realidades distintas para meninos e meninas e salientaram que a infância em muitas sociedades parece ser vista como um conceito demasiado genérico, distante das realidades mais significativas das crianças. O que se espera e o que se permite que meninos e meninas façam, aprendam ou realizem, seus direitos e obrigações variam tanto que o nível mais adequado de análise seria o da especificidade de gênero na Índia.

*Esses estudos ilustram a natureza cultural da noção de infância e a necessidade de se pensar as crianças inseridas em determinadas sociedades numa determinada época, conforme assinalado por White (1993).*

Da mesma forma que as crianças são retratadas como tendo necessidades e direitos diferentes ao longo de todo o século passado no mundo ocidental e através das culturas, também lhes são conferidos diferentes papéis. E, à medida que lhes são conferidos diferentes papéis, elas acabam desempenhando papéis diferentes. De maneira geral, espera-se que as crianças, nas comunidades agrárias e em áreas urbanas pobres, contribuam desde cedo para a produção doméstica de alimentos e objetos e não dispendam muito tempo na sua educação formal (LeVine, 1988) — e é isso o que ocorre. Diversamente, espera-se que as crianças oriundas dos setores mais ricos do meio urbano de países ocidentais se dediquem durante muitos anos à sua educação formal, tornando-se incapazes de contribuir para a produção econômica por um longo período de tempo — e é assim que elas crescem e se comportam. Mesmo quando se poderia esperar que em determinados aspectos a maturação tivesse um papel maior, diferenças encontradas entre as sociedades quanto às expectativas referentes às crianças refletem-se no seu desenvolvimento. Na Grã-Bretanha, por exemplo, espera-se que as crianças aprendam a ler aos 5 anos de idade: elas são ensinadas e aprendem bastante sobre leitura nessa idade. Contrariamente, a idade apropriada para o aprendizado da leitura em outros países (como a Suécia e o Brasil) é de 7 anos; nesses países, crianças de 5 anos, via de regra, não sabem ler. A diferença na idade em que as crianças aprendem a ler, embora culturalmente determinada, não deixa de ter sérias conseqüências para muitas delas. Na Grã-Bretanha, uma criança de seis anos poderá ser rotulada de "leitor tardio" e ter que freqüentar aulas de recuperação, en-

quanto que no Brasil ou na Suécia não há lugar para esse tipo de rótulo para a criança dessa idade.

*Essas diferenças no comportamento das crianças ilustram o conceito de reatividade no desenvolvimento infantil: as sociedades estabelecem ambientes para o desenvolvimento de modos específicos de comportamento que se espera que as crianças apresentem e, no geral, elas crescem da maneira esperada. Se, por qualquer motivo, isso não vier a ocorrer, elas passam a ser identificadas como "desviantes".*

Tomados em conjunto, esses dois pressupostos poderiam sugerir um quadro harmonioso do desenvolvimento infantil: já que a criança é capaz, a sociedade tem expectativas a seu respeito; já que a sociedade tem expectativas, a criança é ou torna-se capaz. Esse modelo adaptado dos cuidados dispensados pelos pais às crianças foi na verdade proposto por LeVine (1984; 1988). Segundo tal modelo, desenvolvido no contexto de estudo comparativo em sociedades agrárias e rurais, os pais respondem aos riscos e às exigências ambientais desenvolvendo objetivos e estratégias diversas. "A estratégia ótima dos pais nas sociedades agrárias é quantitativa; enfatiza a alta fertilidade como sua meta prioritária. Isso reflete a grande valorização da mão-de-obra infantil relativamente não-qualificada para a produção da alimentação da família e do artesanato, bem como o alto valor dado a uma prole numerosa, para o sustento dos pais a longo prazo, quando a velhice chegar; reflete ainda o baixo custo que cada criança representa para os pais, em termos de recursos domésticos, e a alta taxa de mortalidade infantil (...) A estratégia ótima para sociedades urbanas e industrializadas é qualitativa; ao invés de uma prole numerosa, os objetivos dessas sociedades visam aquisição pela criança de habilidades múltiplas. Essa estratégia reflete o fato de que as crianças custam mais e contribuem menos numa sociedade urbano-industrial do que numa sociedade agrária; mostra também as baixas taxas de mortalidade infantil, bem como as pressões de um mercado de trabalho competitivo que atua através de uma hierarquia ocupacional academicamente determinada que recompensa uma preparação maior (e mais dispendiosa) para os papéis adultos (...) A tarefa de criar uma criança é redefinida como uma atividade voluntária, que exige dos pais muito mais tempo, energia e atenção, por um maior período de tempo" (LeVine, 1988. p.6-7, grifos meus).

No entanto, do ponto de vista sociobiológico, a adaptabilidade dessas estratégias de otimização parental deve ser questionada, à luz dos dramas humanos que ocorrem na vida de indivíduos particulares. Fertilidade e mortalidade infantil altas trazem sofrimento tanto para os pais quanto para as crianças. Embora possam juntas contribuir para a garantia de sobrevivência das comunidades agrárias, do ponto de vista dos que são submetidos ao "modelo", este não deixa de ser violento. Da mesma maneira, embora a tarefa de criar uma criança no meio urbano seja definida pela sociedade como uma atividade voluntária, as exigências de tempo, energia e atenção por parte dos

pais, por um longo período de tempo, podem ultrapassar os recursos de setores empobrecidos da população, acarretando tensão e conflito para a vida das crianças. O "modelo" de paternidade voluntária serve ao propósito de colocar a responsabilidade pelo cuidado da criança exclusivamente nos pais (mais frequentemente na mãe). No entanto, como assinalado por Melhuish e Moss (1990), são as pessoas que têm filhos que asseguram a sobrevivência das sociedades; apesar disso, as diferentes sociedades assumem níveis de responsabilidade variáveis com relação ao processo que garante sua manutenção.

Assim sendo, embora haja correspondência entre uma concepção de infância de uma sociedade e as trajetórias de desenvolvimento infantil nessa sociedade, essa correspondência não é necessariamente ótima nem adequada do ponto de vista de inúmeros pais e crianças. Gostaria de sugerir que uma teoria de intervenção *deve verificar como as concepções de infância influenciam o desenvolvimento infantil e como as estratégias dos pais e o ambiente familiar refletem as condições da sociedade. Sugiro, porém, que uma teoria para intervenção deve ir além da análise dos fatores que determinam as trajetórias do desenvolvimento das crianças, devendo levar em consideração também o modo pelo qual pais e filhos experienciam suas próprias vidas.* Essa escolha de modelos não significa a restauração da experiência subjetiva de pais e filhos como um fator causal das trajetórias de desenvolvimento das crianças. Ela apenas reconhece que os modelos de intervenção precisam visar simultaneamente à melhoria das condições de vida em nível comunitário e à redução do sofrimento pessoal. Os fatores psicológicos se revestem de grande importância na avaliação de ações voltadas para a melhoria do bem-estar das crianças, apesar da possibilidade de não se constituírem em determinantes significativos de processos sociológicos.

### **O que são resultados positivos de desenvolvimento?**

As intervenções em benefício das crianças devem ter objetivos claros. Deve-se, porém, perguntar: de quem são esses objetivos? A discussão precedente salientou que os objetivos dos pais para seus filhos variam de cultura para cultura e no interior de uma mesma cultura, de acordo com as condições ambientais existentes (por exemplo, zona rural ou urbana), o sexo das crianças e a situação socioeconômica da família.

Ochoa e Santibañez (1985) destacam o fato de que essas variações têm caráter ideológico. Quando as instituições pensam em "crianças", elas não levam a diversidade em consideração. O conceito de infância em qualquer sociedade é reducionista e confere universalidade a características que são particulares. Por exemplo, a "criança chilena", sugerem eles, representa um determinado conceito que não corresponde à realidade de uma grande parte da população chilena. Adotar as características da "criança chilena"

como o resultado desejado dos programas de intervenção corresponderia a sancionar "instrumentos discriminatórios que não levam em conta a diversidade típica da realidade social" (Ochoa e Santibañez, 1985. p.10).

O conceito de "desenvolvimento" não é desprovido de conotações avaliativas. Desenvolvimento significa melhoria, progresso, evolução, avanço (de acordo com o meu Dicionário do Word Perfect), sendo que todas essas palavras contêm perspectivas de avaliação. Não podemos evitar as conotações avaliativas do desenvolvimento, mas devemos estar conscientes delas. Um programa de intervenção que procure ter como meta a transformação de crianças que vivem em ambientes ameaçadores, no que se poderia chamar de "crianças de livro didático", corre o risco de perder de vista os pontos fortes das crianças em cujo benefício se está atuando, devido ao fato de esses pontos fortes não corresponderem aos do modelo que predomina naquela cultura. Um exemplo extraído da vida da guatemalteca Rigoberta Menchu poderá ilustrar esse ponto.

*Existe um outro costume para os nossos doze anos (...) Lembro-me de que quando fiz doze anos meu pai me deu uma porquinha. Ganhei também duas galinhas e um cordeirinho. Adoro carneiros. Esses animais não podem ser tocados nem vendidos sem minha permissão. A idéia é que a criança comece a prover suas próprias necessidades (...) Não demorou muito para que minha porquinha crescesse e tivesse cinco leitões. Eu tinha que alimentá-los, sem com isso negligenciar o trabalho que fazia para meus pais. Eu mesma tinha que encontrar alimento para eles. Assim sendo, o que eu costumava fazer era o seguinte: após meu trabalho no campo, voltava para casa às seis ou sete da noite, executava minhas tarefas domésticas da manhã seguinte e então, por volta de nove da noite, eu começava a tecer. Algumas vezes, eu tecia até às dez. (...) Depois de uns quinze dias, eu tinha de três a quatro peças de tecido para vender, e então comprava milho ou outras coisas para alimentar meus porcos. (Menchu, 1983. p.50-1).*

Essa descrição da experiência de Rigoberta Menchu na idade de doze anos contrasta fortemente com aquela mostrada nos manuais de psicologia do desenvolvimento. A seguir, um exemplo disso:

*Sem contar o tempo dispendido na sala de aula, os adolescentes nos Estados Unidos dispendem uma média de 22 horas por semana com seus amigos. Eles dizem que passam mais tempo com seus amigos do que sozinhos ou com suas famílias, e a quantidade de tempo que passam dessa forma aumenta ao longo da adolescência. (Csikszentmihalyi e Larson, 1984).*

*Não deve, portanto, ser surpresa o fato de os adolescentes declararem que apreciam o tempo que passam com os amigos mais do que qualquer outra coisa que fazem. (Youniss e Smollar, 1985).*

*Eles sentem que seus amigos os entendem e permitem que sejam eles mesmos* (Cole e Cole, 1989, p.583-4).

A maneira como esses adolescentes passam seu tempo reflete as expectativas da própria sociedade em relação a eles. A atitude descuidada em relação à vida e a seu próprio tempo contrasta fortemente com o senso de responsabilidade da menina nascida na Guatemala. Seria inadequado classificar Rigoberta Menchu como "incompetente" e "pouco realizadora" porque ela não sabia ler com a idade de doze anos, assim como seria inadequado classificar os adolescentes norte-americanos como sendo "irresponsáveis". Estes, a exemplo de Menchu, expressam modelos de adolescência da sua cultura. Estão sendo aprendidas habilidades importantes para a vida adulta, em ambos os casos. Um programa de intervenção que deixasse de reconhecer o nível de desenvolvimento social da menina guatemalteca e enfatizasse apenas suas inadequações, do ponto de vista da sociedade dominante, perderia a oportunidade de utilizar os pontos fortes por ela demonstrados para promover seu desenvolvimento posterior. A dificuldade dos programas de intervenção é encontrar objetivos que descrevam resultados positivos do desenvolvimento infantil para os grupos em questão, sem impor as metas e padrões da cultura dominante e sem bloquear as vias para essas metas, que naquele momento poderiam ser de difícil acesso a um grupo particular. Tomando-se emprestada uma expressão de Filp et al. (1993), o desafio dos programas de intervenção é criar para as crianças mundos que abram possibilidades, ao invés de fechá-las, bem como avaliar os resultados por elas apresentados de maneira congruente.

A complexidade da escolha de resultados de desenvolvimento infantil para programas de intervenção indica a necessidade de reavaliação de modelos gerais dentro de cenários particulares. A pesquisa em psicologia do desenvolvimento foi abalada pelas tensões entre modelos universais de desenvolvimento e especificidade cultural, particularmente nas três últimas décadas. Muitos pesquisadores voltaram-se para análises do desenvolvimento que levam a cultura em consideração, seja em comparações interculturais ou em comparações de grupos diferentes dentro de uma mesma sociedade (por exemplo, Cole, Gay, Glick e Sharp, 1971; Cole e Scribner, 1974; Super e Harkness, 1982; Edwards, 1982; Heath, 1983; Nunes, Schliemann e Carraher, 1993 — para citar apenas alguns). Muito se pode aprender com essas análises sobre a difícil tarefa de identificar resultados claros de desenvolvimento infantil para projetos de intervenção. Tais análises desafiam a unilinearidade do desenvolvimento cognitivo, social e moral. Heath (1983), por exemplo, chama a atenção para o fato de que nas escolas norte-americanas se acredita que o aprendizado a partir da leitura segue uma linha segundo a qual as crianças poderão, a princípio, entender num texto apenas os fatos mais simples e só mais tarde serão capazes de fazer analogias e conexões mais abstratas. No entanto, diz Heath, numa comunidade negra por ela estudada, as crianças aprendiam por

meio de estórias e faziam analogias desde tenra idade, sendo colocada pouca ênfase no detalhamento dos fatos. A falta de combinação entre as trajetórias de desenvolvimento esperadas pelas escolas e as experiências das crianças levou professores a ignorar as potencialidades lingüísticas dessas crianças negras e a focar aquilo que tinha pouco significado para elas, acarretando desse modo o insucesso em suas vidas. No campo do aprendizado da matemática, Nunes, Schliemann e Carraher (1993) observaram que os procedimentos sofisticados de cálculo oral, utilizados por crianças da classe trabalhadora, não eram valorizados na escola. As crianças falhavam então ao tentar resolver problemas mediante exercícios escritos, o que poderia facilmente ser conseguido se utilizassem seus próprios métodos. Edwards (1982) salientou a inadequação dos modelos ocidentais, como por exemplo aqueles apresentados por Kohlberg e seus colegas (Colby, Kohlberg, Gibbs e Lieberman, 1983), na análise do desenvolvimento moral entre comunidades que não têm como base de conduta códigos escritos. Uma vez que o sistema de julgamento dos anciãos é substituído por um código legal escrito, para ser aplicado por jurados insensíveis à vida pessoal do acusado, o significado e a letra da lei poderão sofrer uma dissensão. O resultado dessa ruptura entre o que, em última instância, é justo e o que está escrito na lei é a emergência nos países ocidentais de um tipo de moralidade pós-convencional, no qual a letra da lei é questionada — uma maneira de pensar que pode não existir em sociedades em que os julgamentos morais se processam de maneira mais interativa.

Esses exemplos ilustram como o sucesso de um sistema pode engendrar o fracasso de outro, no qual se aplicam critérios diferentes para a obtenção de bons resultados no desenvolvimento infantil. A "criança do livro didático", que frequenta a escola até meados da adolescência, que escolhe uma profissão, recebe treinamento adequado, encontra um emprego e só mais tarde torna-se um adulto com uma família e todas as responsabilidades inerentes, está muito longe da realidade das crianças às quais se destinam os programas de intervenção. Em seus ambientes difíceis, elas aprenderam e conseguiram muito, se comparadas às crianças do modelo dominante da sociedade, porém serão consideradas fracassadas se avaliadas por outros critérios.

Se deixarmos de reconhecer seus pontos fortes, poderemos vir a projetar programas de intervenção que não capitalizem esses potenciais (Schmelkes, 1993). No entanto, o reconhecimento de seus pontos fortes não significa a idealização das crianças que crescem em circunstâncias adversas. Elas ainda têm que enfrentar a sociedade dominante e, com maior frequência do que outras crianças, terão a probabilidade de fracassar na vida.

## FATORES A SEREM CONSIDERADOS

Programas de intervenção nos ambientes infantis podem visar a diversos grupos de crianças, cujas vidas

estão repletas de dramas pelos mais diferentes motivos. Podem ser filhos de pais que imigraram recentemente, para os quais poderia haver um futuro relativamente promissor se as condições políticas do país não constituíssem barreiras para o progresso da família. Podem ser crianças de grupos minoritários (no sentido sociopsicológico de grupos discriminados na sociedade) ou de grupos pobres em países ricos, que poderiam exercer uma ação efetiva em benefício dessas crianças e não o fazem. Podem ser também crianças que crescem em países pobres, afligidos pela dívida externa, enchentes, guerras ou outro tipo de catástrofes. As crianças desses grupos distintos vivem em condições objetivas acentuadamente diversas. Em alguns casos, o objetivo da intervenção pode ser a mera sobrevivência, enquanto em outros a sobrevivência já está garantida e as ações tomadas em favor das crianças visam a outros propósitos. Dentro dos limites das teorias sociais vigentes, nenhum modelo poderá isoladamente englobar todos os fatores que merecem consideração quando se descreve o ambiente dessas crianças. Os fatores específicos que devem ser levados em consideração irão variar de acordo com o local do projeto, a natureza do dano em relação ao bem-estar das crianças e os propósitos específicos a serem atingidos. No entanto, é ainda possível discutir um modelo geral que possa ser usado na descrição dos ambientes das crianças e pensar a respeito de fatores a serem considerados em circunstâncias mais específicas.

A seguir, apresentarei dois exemplos de situações nas quais o bem-estar das crianças poderá vir a ser ameaçado e descreverei a pesquisa que tentou esclarecer os processos pelos quais a ameaça se torna realidade. Após a descrição destes exemplos, tentarei discutir as perspectivas comuns nas abordagens ilustradas pelos casos específicos.

### Crescendo na pobreza

A definição de pobreza poderá parecer a muitos uma atividade meramente acadêmica. No entanto, pobreza significa coisas diferentes em sociedades diferentes. Numa economia monetária contemporânea, urbana, a pobreza pode ser definida simplesmente como falta de dinheiro para suprir as necessidades da família. Definições desse tipo são usadas nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos, por exemplo, nos casos em que estudos indicaram que nessa sociedade o lucro por si só é importante.

A situação de saúde das crianças está correlacionada à renda, mesmo depois de a escolaridade materna ter sido controlada (Butler, Starfield e Stenmark, 1984). Também a renda familiar durante a infância e adolescência prediz o *status* ocupacional adulto, mesmo quando a educação e o *status* ocupacional dos pais tenham sido controlados (Duncan, 1991). Nos Estados Unidos, quando os resultados em medidas tradicionais de inteligência são estatisticamente controlados, é igualmente possível prever o sucesso aca-

dêmico e profissional a partir da renda familiar (Ceci, 1990). A partir desses dados, Duncan (1991) conclui que a renda é importante nesse tipo de sociedade. No entanto, e de acordo com um argumento de Roy (1982), esta é uma posição simplista, devido a pelo menos três motivos.

Primeiro, um determinado nível de renda nos Estados Unidos significa algo bem diferente do que o mesmo nível em países em desenvolvimento. O nível de pobreza nos Estados Unidos é determinado pela necessidade de se gastar mais do que um terço da renda em alimentação (Duncan, 1991). Nos países empobrecidos, pobreza significa não se ter o suficiente para prover alimentação para a família; as pessoas que investem apenas um terço de sua renda em comida, definitivamente não são pobres. De acordo com Roy (1982), deve-se distinguir entre pobreza absoluta, quando não há nem o suficiente para a mera sobrevivência, e pobreza relativa, quando a questão não é a sobrevivência, mas sim a obtenção do que nessa sociedade é considerado minimamente decente. Embora a pobreza absoluta não seja uma situação rara nos países em desenvolvimento, a pobreza aí é do tipo relativo. Para a pobreza relativa, "a essência da pobreza é a desigualdade" (Valentine, 1970). Com a desigualdade advém a degradação nas condições de vida, abaixo dos padrões que a comunidade considera aceitáveis (Galbraith, 1962). O que ocorre também frequentemente é uma internalização desse sentimento de degradação (Freire, 1970).

Em segundo lugar, mesmo dentro de uma mesma sociedade, um igual nível de renda pode ter significados diferentes. Essa possibilidade surgiu a partir de um estudo feito por Flanagan (1990), que examinou os efeitos do desemprego na tensão familiar e observou que o nível de renda era menos importante do que a posição familiar com relação ao desemprego. Mantido constante o nível de renda, ainda assim havia diferenças entre as famílias, em função da perda de renda. Para aquelas que se encontravam em situação crônica de crise econômica, devido a uma situação de desemprego duradoura, a tensão familiar era maior do que para as famílias que enfrentavam uma crise temporária ou para aquelas que, na verdade, haviam aumentado sua renda durante o mesmo período. É possível que se possa encontrar diferenças quando se comparam grupos rurais com urbanos, já que a economia urbana parece depender muito mais do intercâmbio em moeda do que a economia rural, pelo menos em determinados países. Essa hipótese é reforçada por um estudo longitudinal feito por Rutter e Madge (1976), que analisaram a incidência de problemas socioemocionais nas crianças da Ilha de Wight e na cidade de Londres. Eles observaram que a mesma posição de classe social parecia ter um significado diferente no meio urbano quando comparado ao meio rural; a situação socioeconômica era um indicador muito mais eficiente dos problemas socioemocionais das crianças da cidade do que das crianças do meio rural.

Finalmente, a baixa renda nunca vem desacompanhada. Seria inútil perguntar, por exemplo, se a pobreza influi no nível de tensão dos pais em função das dificuldades financeiras dela decorrentes, na escolha do entorno no qual as crianças crescem, na qualidade das escolas que freqüentam ou na qualidade da assistência médica que recebem. Tais fatores não são independentes e nem conseqüência da pobreza: são parte dela. O nível de renda, tomado isoladamente, poderia na verdade não fazer diferença, porém, ele não vem sem esses outros fatores. Essa característica da pobreza como um sistema de fatores em vez de uma variável isolada é coerente. Em uma análise da literatura referente a fatores de risco e resultados do desenvolvimento infantil, Rutter (1980) sugeriu que as crianças que se deparavam com um fator de risco não apresentavam maior probabilidade de sofrer conseqüências sérias do que crianças que não vivenciavam quaisquer fatores de risco. No entanto, a interação entre fatores de risco parece ter efeito multiplicativo: dois fatores de risco resultam numa incidência de problemas quatro vezes maior do que na população em geral. Eisenberg (1982) também enfatizou essa interação entre fatores de risco numa análise dos efeitos da má nutrição sobre o desenvolvimento infantil: "de uma maneira ainda a ser entendida, a estimulação adequada em casa parece ter a capacidade de proteger contra os efeitos deletérios da subnutrição no desenvolvimento mental" (Eisenberg, 1982. p.63), enquanto a falta de estimulação, associada à má nutrição, resultará em perdas definitivas no desenvolvimento cognitivo.

A pobreza crônica é caracterizada por um grande número de fatores. Ela limita enormemente as opções em várias áreas da vida das crianças, como por exemplo, a escolha da vizinhança, escolas, atividades educacionais e recreacionais (McLoyd, 1990); aumenta a probabilidade de as crianças serem consideradas de maneira mais negativa e de receberem uma atenção positiva menor por parte dos professores (Gouldner, 1978). Há poucas dúvidas de que crescer na pobreza é uma ameaça ao bem-estar das crianças e uma limitação às suas oportunidades de desenvolvimento, bem como de que a pobreza está associada a um aumento da incidência tanto de problemas socioemocionais como de problemas cognitivos (Furnham, 1985; Wallace, 1974). Porém, como a ameaça se torna realidade? Quais os processos envolvidos na transmissão intergeracional da pobreza e na manutenção de fatores de risco na vida das futuras gerações? Como apontou Willis (1977), não basta dizer que as crianças pertencentes a grupos oprimidos (como, por exemplo, a classe trabalhadora na Inglaterra) não têm opção numa sociedade democrática liberal, onde não existe coerção física óbvia e onde existe um certo grau de autodirecionamento. Assim sendo, argumenta o autor que a explicação do porquê de os grupos oprimidos permanecerem na mesma posição deve ir além da constatação dos salários inferiores para suas profissões e das definições sociais indesejáveis de seu comportamento.

## Modelos para transmissão de pobreza entre gerações

Esta parte levará em consideração os modos pelos quais é possível analisar os processos envolvidos na produção de resultados negativos, quando o crescimento das crianças se dá em condições de pobreza ou de prejuízo econômico. O valor de um modelo reside em sua tentativa de tornar claros os pressupostos que implicitamente adotamos, a respeito de como condições ambientais específicas afetam as crianças. Deve-se lembrar que um modelo é sempre uma representação parcial de fenômenos. No entanto, o desenvolvimento de um modelo pode ser muito útil para programas de intervenção, porque modelos exigem uma representação explícita de quais fatores parecem ser cruciais para se obterem certos efeitos e que fatores podem interagir uns com os outros. Assim sendo, os modelos podem ser úteis na identificação das maneiras pelas quais a intervenção poderá vir a ser eficaz. Contudo, é importante considerar os atuais modelos para a transmissão de pobreza entre gerações como temporários; há ainda muito a se aprender com análises teóricas e com programas práticos.

*Pobreza como renda insuficiente.* As experiências sociais realizadas nos Estados Unidos, no contexto do programa Guerra contra a Pobreza, anunciado por Lyndon Johnson, tratavam da pobreza basicamente como um assunto de comportamento e renda familiares (Huston, 1991a). As políticas desenvolvidas sob tal programa eram na sua maioria dirigidas à alteração da renda dos pais, mediante benefícios em dinheiro ou em espécie (por exemplo, vale-refeição ou assistência médica patrocinada pelo governo), como medidas temporárias a serem usadas principalmente durante períodos de desemprego. Tais medidas deveriam mais tarde ser substituídas pelo ingresso da mãe no mercado de trabalho. Phillips (1991) sugere que "o objetivo central a ser atingido pela assistência à infância [nesses programas] foi o de transferir famílias da condição de pobreza para a de auto-suficiência econômica e reduzir, dessa forma, os gastos públicos na previdência social" (p.159). O modelo de assistência origina-se, pois, de uma orientação socioeconômica. As políticas e medidas do sucesso dos programas desenvolvidos sob essa orientação podem diferir daquelas dos programas voltados para o desenvolvimento infantil. Quanto às tentativas de manutenção da renda, foram, segundo Huston (1991a), avaliadas a partir de critérios econômicos e consideradas como tendo fracassado (Murray, 1984), pois visavam ao aumento da participação de adultos na força de trabalho e, em alguns grupos, as horas de trabalho diminuíram. "As interpretações desses modelos insistiam quase que inteiramente nas implicações negativas da redução da carga de trabalho para a renda familiar e para a saúde da economia. Raramente perguntavam se houve benefícios para a família ou para as crianças, decorrentes da redução do emprego materno." (Huston, 1991a. p.5). Uma análise centrada na criança le-

varia ao questionamento de se a suplementação de renda resultou em melhoria da nutrição, das relações pais-filhos, da motivação escolar, da segurança do entorno ou da saúde física, por exemplo. Quando Murray (1984) concluiu que a pobreza é intratável e que os programas governamentais não podem resolver o problema, essa conclusão não se baseou em avaliações do desenvolvimento infantil, mas sim numa visão economicamente centrada. Huston (1991b), no entanto, ressalta as limitações dessa perspectiva, tanto em termos de geração de políticas quanto de avaliação dos resultados. Quando a assistência à criança está voltada para as famílias que enfrentam dificuldades econômicas, ela pode, ao possibilitar que a mãe trabalhe fora, não ter como único objetivo um aumento da renda. Muitos fatores que compõem o sistema de pobreza serão afetados. Pelos critérios centrados na criança, muitos dos programas desenvolvidos sob o programa Guerra à Pobreza foram bem-sucedidos. Schorr (1991) analisou a literatura referente a esses programas e relacionou várias iniciativas educacionais e de saúde, muitas das quais apresentaram resultados positivos, mesmo depois de dez anos.

Resumindo, um modelo economicamente centrado não pode ser considerado adequado para a análise de intervenções ambientais em benefício das crianças. Modelos economicamente centrados não oferecem hipóteses a respeito da transmissão da pobreza entre gerações e utilizam critérios de avaliação de programas que diferem daqueles que seriam escolhidos se a meta do programa fosse a promoção do desenvolvimento das crianças.

*A cultura da pobreza.* Lewis (1966) apresentou uma explicação cultural e psicológica para a transmissão da pobreza entre gerações ao sugerir ser "a cultura da pobreza" que produzia a pobreza. Em resumo, os pobres são colocados em situação tal nas sociedades que desenvolvem estratégias de adaptação a curto prazo, o que os ajuda a lidar com sua presente situação. O efeito da adaptação positiva, nesse sentido, pode, não obstante, ser a transmissão da pobreza entre gerações. No entanto, essa causalidade não encontra apoio nos estudos longitudinais que observaram famílias antes e depois de elas terem sido atingidas pelas conseqüências da depressão econômica, como por exemplo o fechamento de fábricas nos Estados Unidos (Corcoran, Duncan, Gurin e Gurin, 1985) e na Alemanha (Silbereisen, Walper e Albrecht, 1990). Esses estudos mostraram que os problemas socioemocionais, associados à pobreza, são resultado de mudanças anteriores na situação econômica. Assim sendo, não considerarei a possibilidade de que a maioria das famílias se torna economicamente despossuída em decorrência de fatores psicológicos que operam em nível individual, mas concentrar-me-ei na idéia de que a dificuldade econômica, que é resultado de fatores sociológicos, econômicos e políticos que operam num nível macro, afeta o desenvolvimento das crianças de maneira diversa. Em outras palavras, a pobreza resulta de fatores macro,

que agem em nível social, e as crianças são apanhadas nesse processo.

*Resultados da tensão dos pais no desenvolvimento infantil.* McLoyd (1990) apresentou um modelo para a análise do modo como a pobreza e a privação econômica afetam as crianças negras, ao analisar uma pesquisa realizada nos Estados Unidos. Os principais pressupostos desse modelo são: "a) a pobreza e a privação econômica diminuem a capacidade de uma orientação consistente e protetora por parte dos pais; b) um mediador importante entre dificuldade econômica e comportamento dos pais é o sofrimento psicológico resultante de um acúmulo de acontecimentos negativos na vida, condições crônicas indesejáveis e a ausência e ruptura dos elos conjugais; c) privação econômica e pobreza afetam as crianças indiretamente, mediante seu impacto no comportamento dos pais; d) as relações pais-filhos, sob condições de dificuldade econômica, dependem da qualidade das relações entre a mãe e o pai" (McLoyd, 1990. p.312). As vantagens desse modelo advêm do fato de ele apresentar uma hipótese clara sobre os processos mediadores dos efeitos da pobreza nas crianças e, conseqüentemente, de contribuir para o planejamento de ações. O modelo indica claramente respostas à pergunta: numa sociedade onde a pobreza existe e ameaça o desenvolvimento infantil, como se poderia atuar sobre o ambiente da criança, de modo a melhorar seu desenvolvimento?

Resultados de diversas pesquisas apóiam alguns aspectos desse modelo. Em primeiro lugar, destaca-se a confirmação da alta incidência de sofrimento psicológico entre as pessoas que enfrentam essas dificuldades econômicas crônicas. Dressler (1985), por exemplo, descobriu que o sofrimento crônico, decorrente da preocupação constante pela falta de dinheiro, era o indicador mais forte da depressão entre negros em lares selecionados aleatoriamente. Uma pesquisa realizada por Elder e seus colegas (Elder, 1979; Elder, Liker, Cross, 1984; Elder, Nguyen, Caspi, 1985) mostrou que os pais que sofreram perdas financeiras sérias tornaram-se mais irritáveis, nervosos e explosivos, provocando tensão na relação conjugal e tendo comportamentos mais punitivos com relação às crianças. De uma maneira mais geral, Liem e Liem (1978) encontraram uma relação inversa entre a situação socioeconômica e as várias formas de tensão psicológica e problemas mentais nos adultos, sendo que McLoyd e Wilson (1990) encontraram a mesma relação inversa com relação às crianças. Essas descobertas confirmam a existência de uma conexão entre dificuldade econômica e angústia.

Um segundo aspecto desse modelo é a relação proposta entre o sofrimento dos pais e o seu comportamento com relação à criança. Essa ligação hipotética é confirmada por pesquisa que mostra que pais angustiados têm maior probabilidade de manifestar comportamentos hostis do que de buscar uma aproximação positiva com os filhos. Gecas (1979) e Patterson e seus colegas (Patterson, 1988; Patterson, DeBarsyshe e Ramsey, 1989) observaram que o sofrimento dos



pais resulta na utilização de formas disciplinares mais coercitivas e punitivas, as quais, por sua vez, estão associadas a um comportamento mais anti-social por parte da criança. Mais recentemente, McLoyd e Wilson (1990) analisaram mais detalhadamente as maneiras pelas quais as dificuldades financeiras podem acarretar angústia e afetar o comportamento materno. Eles também obtiveram evidências de uma associação genérica entre problemas financeiros e angústia e procuraram descrever as maneiras pelas quais as mães lidavam com a falta de dinheiro. Descobriram que elas faziam uso de duas estratégias: 1) tentavam aumentar a renda ou 2) reduzir os gastos. Esta última causava-lhes uma grande tensão, já que os itens que sofriam um corte mais radical eram justamente aqueles relacionados às suas atividades recreacionais e pessoais, sendo obrigadas a comprar roupas mais baratas para si mesmas, e a reduzir o uso de bens de consumo em casa. As mães submetidas a dificuldades econômicas mais sérias também discutiam seus problemas financeiros com os filhos, o que, ao invés de aumentar, diminuía o ajustamento destes.

O terceiro aspecto do modelo a ser explorado é a deterioração hipotética da ligação conjugal, o que também funciona como uma ameaça ao desenvolvimento das crianças. Dificuldades financeiras promovem discórdia conjugal, tanto pelo fato de acirrar o conflito (Elder, 1974), quanto por aumentar o poder decisório das mães (Silbereisen, Walper e Albrecht, 1990). A discórdia conjugal aumenta a tensão dos pais, tanto direta quanto indiretamente, e pode ter como resultado a separação do casal e a conseqüente paternidade/maternidade "solteira". Uma vez que este esquema se encontra associado a níveis mais elevados de ansiedade e depressão (Guttentag, Salasin e Belle, 1980), a deterioração da ligação conjugal pode constituir um processo de ampliação dos efeitos negativos das dificuldades econômicas sobre o desenvolvimento das crianças.

Um quarto aspecto do modelo é o papel hipotético das variáveis moderadoras, que podem atuar como anteparo ou como circunstâncias agravantes dos efeitos das dificuldades econômicas sobre o desenvolvimento das crianças. McLoyd (1990) sugeriu a presença de três tipos de fatores que podem servir como anteparo ou minorar tais efeitos: 1) as características dos pais (como personalidade, capacidade de avaliar a situação em que se encontram e nível de recursos); 2) as características das crianças (como temperamento, aparência física); 3) fatores externos (como apoio social, dado pela família extensa, por amigos que não fazem parte da família e pela comunidade).

Uma análise cuidadosa desse modelo evidencia que não há uma determinação inevitável de resultados, em termos do desenvolvimento das crianças, tendo como ponto de partida a pobreza. Se a relação entre pobreza e efeitos negativos sobre o desenvolvimento das crianças é mediada pela tensão dos pais e pelo seu comportamento, e se há variáveis moderadoras externas, há espaço para atuação em favor

do desenvolvimento das crianças. Seriam ações relacionadas a apoio social aos pais, de maneira que possam reduzir o sofrimento psicológico, fortalecer a ligação conjugal, e influenciar o desempenho de suas funções paternas.

Vários procedimentos podem ser usados com sucesso para ajudar pais que estejam enfrentando dificuldades econômicas. McLoyd (1990) fornece uma classificação deles: a) apoio emocional; b) apoio em forma de informações e modelagem de papel; c) ajuda aos pais; d) treinamento sobre sanções e controles utilizados na criação dos filhos. O apoio emocional é tipicamente oferecido no contexto de relações mais próximas. Para que um projeto ofereça esse tipo de apoio, é indispensável que se estabeleça uma relação pessoal entre a sua equipe e os pais. Tal relação poder constituir um aspecto colateral de um projeto com outros objetivos ou poderá ser um projeto em si mesmo, se os grupos de apoio forem formados de maneira profissional.

O apoio por meio de informações e a modelagem de papel envolve o provimento de informações úteis e aconselhamento sobre a administração do lar e dos filhos, associados a uma cooperação no cuidado com as crianças; por exemplo, uma mãe mais experiente poderá adotar uma atitude mais sensível frente a mães inexperientes e frustradas. Algumas vezes, a modelagem de papel e o apoio por meio de informações poderão não funcionar bem dentro da família extensa, porque o modelo é fornecido por pessoas que também são fontes importantes de angústia (Belle, 1982; Crockenberg, 1987). McLoyd e Wilson (1990) sugeriram que a análise do papel da família ampliada no fornecimento de apoio torna-se mais problemática ainda, devido ao fato, por exemplo, de que avós que moram na mesma casa às vezes contribuem com uma renda extra e, em algumas circunstâncias, representam uma fonte extra de gastos. Não há ainda análises separadas das diferentes estruturas e dinâmicas envolvidas na vida das famílias extensas.

O significado da modelagem de papel como um mecanismo de mudança de formas hostis de comportamento dos pais é ressaltado num estudo recente feito por Simons, Whitbeck, Conger e Chyi-In (1991), que analisou o mecanismo de transmissão de paternidade/maternidade agressiva entre gerações. Eles testaram diferentes hipóteses a propósito desses mecanismos, utilizando análise de trajetória, e sugeriram que a transmissão intergeracional ocorria não em virtude de uma mudança em aspectos da personalidade das crianças submetidas ao comportamento agressivo dos pais, mas era mais provavelmente conseqüência da adoção mais ou menos inconsciente dos pais como modelos de papel. O comportamento agressivo dos pais se dava na ausência de características distintivas de personalidade e crença. Dessa forma, a ação externa pode ter um papel significativo no desenvolvimento de modelos de papéis alternativos, embora haja muito pouco trabalho realizado até agora que demonstre a eficácia dessas intervenções.

O apoio aos pais pressupõe a prestação de ajuda para cuidar das crianças, o que freqüentemente ocorre mediante arranjos de cooperação e creches. O apoio aos pais, ao proteger as crianças dos efeitos adversos das dificuldades econômicas, parece ser um anteparo eficaz, uma vez que pode vir a reduzir a tensão dos adultos, tanto por lhes fornecer um tempo extra para aumentarem sua renda, quanto por liberá-los das contínuas e frustrantes interações com as crianças. Redes comunitárias e centros profissionalmente organizados podem oferecer esse apoio e, ao mesmo tempo, dar às crianças oportunidades de experiências socioemocionais e cognitivas positivas.

O treinamento relativo a sanções e controles na criação dos filhos envolve a verificação direta de conduta violenta contra as crianças, por meio de intervenção intencional. A redução de atitudes punitivas dos pais poderá ser alcançada, indiretamente, por meio de mecanismos de assistência às crianças, que afetem sua conduta e melhorem seu relacionamento com os progenitores, e também diretamente, mediante o exercício de um papel protetor, por parte de terceiros envolvidos com a criança. Elder (1979) constatou que pais sob tensão econômica tinham menor probabilidade de ser violentos com os filhos se a mãe exercesse um papel protetor. King e Fullard (1982) relatam que as mães adolescentes, quando moravam na casa dos pais, castigavam menos seus filhos, em virtude da intervenção dos avós.

Variáveis moderadoras no plano da criança podem ser também objeto de intervenção. Há, no mínimo, duas maneiras pelas quais essa intervenção pode ser concebida, com base na literatura que trata do assunto. Primeiramente, há a possibilidade de aumentar a rede de apoio disponível às crianças. McLoyd e Wilson (1990) descobriram que um fator de proteção importante na vida das crianças que apresentavam bom desempenho socioemocional e educacional, a despeito de viverem na pobreza, era o seu envolvimento em redes sociais que lhes ofereciam apoio. Descobriram que o número de adultos sem qualquer parentesco na rede de apoio às crianças e a diversificação dos papéis que desempenhavam (ajudando-as na lição de casa, ouvindo-as etc.) eram indicadores de adaptação positiva, enquanto o número de pares não estava correlacionado a um maior ajustamento. Esses resultados, obtidos num estudo de grande amostragem (N=155), foram importantes para a confirmação de descobertas anteriores de estudos de caso (Werner e Smith, 1982; Williams e Kornblum, 1985) a respeito de "sobreviventes" oriundos de ambientes pobres, que mostraram que todas essas crianças haviam encontrado em suas vidas um adulto significativo, capaz de lhes inspirar confiança em sua capacidade de serem bem-sucedidas, a despeito dos obstáculos.

Um segundo tipo de projeto, que pode atuar no nível das variáveis infantis e que é moderador dos efeitos da pobreza, está relacionado com o autoconceito ou autoconfiança. Está implícito nas observações acima que a falta de confiança pode resultar numa

maior dependência da opinião dos pares e, em consequência, num distanciamento das normas e regras dos pais. É possível que ações no nível infantil que aumentem a autoconfiança das crianças venham a fazer com que elas intensifiquem a utilização de seus pais e de outros membros da família como modelos de apoio e de papel. No entanto, é importante ter-se em mente que a autoconfiança pode aparecer nesses estudos como uma variável moderadora, mas ser, na verdade, resultado de outros fatores não identificados até aqui na pesquisa. A autoconfiança pode ser difícil de mudar ou, mesmo que ocorra, as mudanças obtidas podem não apresentar os resultados desejados. Em estudo sobre crianças negras da área metropolitana de Chicago que não estavam conseguindo bons resultados na escola, Willig, Harnisch, Hill e Maehr (1983) observaram que o conceito que tinham de si próprias era tão elevado quanto o de suas colegas das escolas para brancos, cujos resultados escolares eram bem melhores. As explicações para o fracasso escolar (e outras dificuldades de adaptação), que têm por base baixo autoconceito, ansiedade e padrões de atribuição característicos de crianças que não vão bem na escola, foram claramente confrontadas nesse estudo de grande abrangência.

Resumindo, o modelo de McLoyd é útil devido à sua análise explícita dos processos pelos quais a pobreza ameaça o desenvolvimento das crianças e devido também ao fato de especificar os possíveis tipos de intervenção. Revela ainda uma possível razão para o fracasso de programas de intervenção, qual seja: o tratamento dado aos pais que, como variáveis independentes, podem num certo sentido ser manipulados sem a devida preocupação com seu bem-estar. Os projetos que visam à alteração das atitudes e do comportamento dos pais, sem o devido cuidado por seu estado psicológico específico, podem falhar em virtude da tensão que eles têm que enfrentar, a despeito de suas boas intenções com relação aos filhos.

Poderão surgir críticas neste ponto, o que reflete a complexidade dos efeitos que o ambiente tem sobre o desenvolvimento das crianças. Primeiramente, o modelo não leva em consideração a possibilidade de conexões diretas entre a pobreza e os resultados negativos no desenvolvimento infantil. Fica bem estabelecida a angústia dos pais como efeito direto da dificuldade econômica, bem como o precário ajustamento socioemocional de seus filhos, porém esta pode não ser a única maneira pela qual seus filhos são afetados pelas dificuldades econômicas. Os efeitos diretos já se encontram documentados por Conger, McCarthy, Yang, Lahey e Kropp (1984) e Silbereisen, Walper e Albrecht (1990). Seus estudos demonstram a persistência dos efeitos da dificuldade econômica na adaptação das crianças, mesmo após os fatores que compõem a angústia terem sido parcialmente removidos. Silbereisen e colegas apresentaram a hipótese de que as dificuldades econômicas tornam as crianças mais autoconscientes, em virtude de possuírem roupas mais baratas e terem menor acesso aos bens materiais, serem mais sensíveis ao julgamento das outras

crianças e, dessa forma, mais inclinadas a se desviar das normas e regras aceitas pelos pais (Silbereisen, Walper e Albrecht, 1990). Nestes últimos estudos, deve-se enfatizar o fato de que os sujeitos eram pré-adolescentes e adolescentes, sendo que os efeitos da pobreza podem diferir para crianças de diferentes idades, já que os fatores pessoais envolvidos nos efeitos diretos descritos por Silbereisen, Walper e Albrecht podem não atuar nos níveis de idade mais tenra.

Em segundo lugar, há outros aspectos das estratégias de gestão familiar que influenciam os resultados do desenvolvimento das crianças, sem contudo estarem diretamente relacionados com a angústia dos pais e suas interações negativas com os filhos. Filp e suas colegas (Filp, Ochoa, Maureira, Leon, Neira, Huber, 1993) e Jarrett (1993) têm sugerido que essas estratégias utilizadas para lidar com o fato de que os filhos estão crescendo em ambientes de alto risco produzem impacto no desenvolvimento infantil. Por exemplo, os pais mais bem-sucedidos foram os que utilizaram uma combinação de estratégias que implicava o controle do tempo dispendido pelos filhos no local onde moram, bem como o estabelecimento de alianças com instituições promotoras de aperfeiçoamento pessoal, tais como grupos de igreja e escoteiros (Jarrett, 1993). Programas que auxiliem os pais a elaborar estratégias que dêem conta do alto risco do local onde moram, podem portanto ter um efeito moderador na relação existente entre pobreza e desenvolvimento infantil. À primeira vista, pode parecer que este tipo de ação só beneficiaria crianças mais velhas e adolescentes. No entanto, deve-se lembrar que um dos grupos de maior alto risco para a persistência da pobreza é o grupo das mães adolescentes. Existe uma orientação importante, na qual a redução da incidência de gravidez na adolescência constitui uma estratégia valiosa para a proteção das crianças.

Finalmente, deve ser ressaltado que a análise precedente não pode levar em conta a situação de crianças que não têm família. Não obstante, crianças que vivem em instituições constituem um importante grupo de crianças pobres que não possuem qualquer renda. Via de regra, não há recursos para assegurar que tenham uma educação melhor e não há tampouco a possibilidade de, após determinadas faixas etárias, investir no seu desenvolvimento. A análise das trajetórias de desenvolvimento de crianças que vivem em instituições exige, com toda certeza, modelos específicos.

### **Crescer com discriminação**

A discriminação é um dos aspectos da pobreza que não foi ainda discutido aqui. De acordo com Bourdieu e Passeron (1970), no comportamento e nas atitudes públicas de ricos e pobres, há sempre diferenças sutis, que nunca deixam de ser percebidas. Além dos recursos financeiros, as classes dominantes herdaram também um capital cultural, com o qual iniciam sua vida escolar e social. Assim, gostaria de discutir nesta

parte as dificuldades de crescer com discriminação. Muito do que será aqui apresentado se aplica às crianças pobres, no entanto, a discussão procura refletir sobre os problemas enfrentados pelas crianças que são discriminadas em virtude de sua origem étnica, religiosa e cultural.

Ogbu (1988) sugere que uma definição útil de cultura para os estudiosos do desenvolvimento humano é a de "um modo de vida compartilhado por membros de uma população. É a adaptação social, tecno-econômica e psicológica que se realiza ao longo da história de um povo. *A cultura inclui costumes ou comportamentos públicos institucionalizados, bem como pensamentos e emoções que acompanham esses comportamentos e lhes dão suporte. Inclui também artefatos — objetos que as pessoas fazem ou mandam fazer e que têm significado simbólico. Um fator particularmente importante é que a definição de cultura inclui as instituições econômicas, políticas, religiosas e sociais de um povo — os imperativos da cultura*" (Ogbu, 1988. p.11, grifos meus). Desnecessário dizer que todas as crianças vivem numa cultura. Não há problema em ser uma criança mexicana no México, ser uma criança chinesa na China ou uma americana nos Estados Unidos: o que parece ser bastante problemático é a necessidade de crescer com costumes e comportamentos públicos institucionalizados de uma cultura ao mesmo tempo em que se vive com as instituições sociais de outra. Sob tais circunstâncias, o que geralmente se observa é a estratificação étnica. Nesse caso, os grupos étnicos são como castas, "minorias incorporadas a uma sociedade, de maneira mais ou menos involuntária e permanente, através da escravidão, conquista e colonização" (Ogbu, 1987. p.258). As crianças são, dessa forma, expostas às assim chamadas "cultura hospedeira e cultura minoritária".

A tradição dos estudos relativos a crianças pertencentes a grupos minoritários tem sido a de observar "o que há de errado com a cultura minoritária", assumindo assim a existência de uma superioridade nos modos de conduta e nos padrões de educação infantil da cultura hospedeira. Ogbu (1988) questionou incisivamente essa hipótese. O racismo, diz ele, sobrecarregou tanto os seres humanos ao longo da história, que não seria impróprio classificá-lo como uma condição psicopatológica, como o fracasso de uma cultura (politicamente dominante) no trato com outra. Seria de grande importância para nosso entendimento do ambiente das crianças pertencentes a grupos minoritários analisar as características da cultura hospedeira que afetam seu bem-estar e desenvolvimento. É provável que essas crianças se beneficiassem com mudanças na sociedade dominante que levassem a uma maior abertura com relação a elas, da mesma forma que se beneficiam com programas nos quais estão diretamente envolvidas. Não tenho, no entanto, condições de analisar esses estudos aqui, uma vez que eles se concentraram nos grupos minoritários, deixando de descrever as características da cultura hospedeira. São claramente necessárias pesquisas a

respeito do que leva determinadas culturas hospedeiras (mas não outras) a definir alguns grupos (mas não outros) como grupos minoritários, se quisermos entender a natureza dos obstáculos que os filhos de imigrantes e as crianças pertencentes aos grupos minoritários precisam transpor à medida que crescem.

As condições de vida que limitam o desenvolvimento de um grupo de crianças minoritárias num determinado país podem diferir daquelas que atuam contra o desenvolvimento de outro grupo minoritário em outro lugar. Talvez seja preciso investigar diversos fatores quando se considerar, por exemplo, as dificuldades de crianças negras na África do Sul e de crianças negras nos Estados Unidos. E ainda talvez seja possível aprendermos algumas lições a partir da observação dos fatores que estão relacionados ao ajustamento de um grupo de crianças minoritárias em um determinado lugar, quando se deseja entender as enormes dificuldades de um outro grupo.

Harrison, Wilson, Pine, Chan, Buriel (1990) sugeriram que é possível identificar padrões similares tanto nas ecologias familiares quanto nos esforços de adaptação de quatro grupos minoritários diferentes nos Estados Unidos, a saber: afro-americanos, hispânicos, asiáticos e índios. Eles mostraram que, assim como a pobreza, os desafios ecológicos enfrentados pelas minorias étnicas não residem em súbitas calamidades econômicas temporárias, mas decorrem de uma longa história de opressão e discriminação, que se manifesta na manutenção desses grupos em posição desfavorável na sociedade. "Há diferenças (que em alguns casos estão aumentando) em todos os indicadores sociais importantes do bem-estar individual e social (como emprego, habitação, saúde etc.) entre membros de grupos minoritários e a maioria da população" (Harrison et al., 1990. p.349).

A maneira pela qual o grupo ingressa na cultura hospedeira parece ser um fator significativo. Heath e McLaughlin (1988) indicam, por exemplo, que as crianças vietnamitas entraram nos Estados Unidos principalmente por meio da ajuda de grupos religiosos. Essas crianças se beneficiam no seu desenvolvimento de diferentes redes de apoio e parecem encontrar menos dificuldades na escola do que os alunos mexicanos. Sua adaptação poderá vir a ser diferente da adaptação das demais crianças asiáticas. Coll (1990) analisou diversos aspectos ambientais de crianças minoritárias que têm em comum o fato de serem mantidas em situação desfavorável na sociedade. Da mesma forma que Bronfenbrenner (1986), ela enfatizou a necessidade de considerar tais aspectos como sendo dinâmicos e enraizados em sistemas contextuais que criam tais liames entre si a ponto de nenhum fator ser independente. Cinco fatores foram discutidos: 1) convicções culturais e práticas relativas ao cuidado com as crianças; 2) situação de saúde e práticas relativas ao cuidado com a saúde; 3) estrutura e características familiares; 4) fatores socioeconômicos; 5) fatores biológicos. Analisaremos esses fatores rapidamente.

*Convicções culturais e práticas relativas ao cuidado com as crianças.* Foram encontradas diferenças consideráveis quanto a esses aspectos nas diferentes culturas. Assim sendo, é provável que as minorias étnicas compartilhem práticas que, de algum modo, sejam diferentes daquelas da cultura hospedeira. Segundo Ogbu (1988), na análise das práticas de cuidado com as crianças, precisamos distinguir entre resultados maturacionais do desenvolvimento e resultados culturais. Resultados maturacionais são universais e observáveis em qualquer cultura, enquanto que os resultados culturais estão relacionados ao fato de que grupos culturais diferentes deparam-se com incumbências diferentes que exigem habilidades diversas ou a mesma habilidade em diversas formas. Essa distinção ancora-se em estudo realizado por Chisholm (1983), que analisou as práticas de cuidado com os bebês navajos, em contraste com aquelas adotadas pelas mães anglo-americanas. Os bebês navajos são presos a um porta-bebês atado ao corpo do adulto e têm contato direto com a pessoa que dele cuida. São amamentados no peito com frequência e por um longo período de tempo, não estando habituados desde cedo à ausência da mãe. Tais características influenciam a interação do face a face do bebê com a mãe, resultando em responsividade e níveis de atividade mútuos menores. Chisholm observou, entretanto, que esses padrões de interação eram transitórios e não se generalizavam em interações quando o bebê não estava preso ao porta-bebês. Apesar das grandes diferenças nas práticas relativas ao cuidado com os bebês, comportamentos maturacionais (como andar, ter medo de estranhos e ficar aborrecido com a partida da mãe) foram todos observados nesses bebês, embora o início deles e o curso que tomaram possam ter sofrido variações nas diferentes culturas.

Ao contrário dos resultados maturacionais, os resultados culturais apresentavam uma clara variação nas diferentes culturas. Numa comparação de objetivos da educação infantil em oito culturas diversas, Howrigan (1988) notou diferenças marcantes entre o que as mães estavam tentando realizar e as características que elas mais valorizavam nos filhos quando estes atingiam a idade escolar ou a idade adulta. Ogbu (1988) salientou que a "estratégia culturalmente aprovada para a mobilidade social ascendente (entre anglo-americanos de classe média), isto é, a estratégia para subir na vida, dava ênfase à competição individual, à garra e à iniciativa" (p.14). Se tais qualidades não constituem parte importante dos valores subjacentes às práticas da educação infantil de um grupo minoritário, mas apenas às da sociedade hospedeira, aquelas crianças socializadas dentro de padrões diferentes terão suas opções limitadas no interior da cultura hospedeira.

Os resultados culturais podem ser modelados também pelo ambiente de trabalho dos pais, conforme salientado por Bronfenbrenner (1986) em sua análise da família enquanto um contexto para o desenvolvimento humano, e podem variar nos diferentes grupos dentro de uma sociedade. Kohn (1969) demonstrou

que os homens da classe trabalhadora, cujos empregos exigiam submissão à autoridade, tendiam a aceitar valores que enfatizassem a obediência de seus filhos. Contrariamente, os pais de classe média esperavam que seus filhos tivessem autodirecionamento e independência, qualidades estas exigidas em suas profissões (Bronfenbrenner, 1986. p.728). Essas diferenças nos valores não significam muito por si mesmas e foram encontradas em estudos realizados em várias culturas sobre as práticas e objetivos da educação infantil (Hoffman, 1988). No entanto, elas adquirem outras conotações quando os valores adotados por um grupo minoritário entram em conflito com os valores da cultura dominante.

Finalmente, as mães podem também considerar seu papel de diferentes maneiras nas várias culturas e, conseqüentemente, ter expectativas diferentes a respeito do que determinadas instituições públicas poderão fazer por seus filhos. Comparações dos pontos de vista das mães quanto a sua atribuição no aprendizado dos filhos, às estratégias de ensino usadas e aos tipos de instrução dispensada mostraram que as mães americanas, mexicanas e chinesas diferiam bastante a esse respeito. As duas primeiras não se viam no papel de educadoras e sua expectativa era a de que as instituições escolares se responsabilizassem pelo ensino, enquanto as últimas assumiam uma maior responsabilidade na educação dos filhos, preparando-os para a escola. Tais diferenças de atitude são significativas, especialmente em vista do fato de que os professores esperam que as mães participem do processo educativo. Crianças cujas mães e mestres têm opiniões diferentes são apanhadas nesse fogo cruzado. Jarrett (1993) ilustra esse ponto de maneira bastante clara, utilizando as próprias expressões dos professores e das mães. Alguns professores de crianças negras norte-americanas acreditam que estas, por não terem apoio em casa, não vão bem na escola, que seus pais não se importam com isso e, assim, os recursos escolares são desperdiçados. Ao mesmo tempo, os pais esperam que as escolas assumam inteira responsabilidade pela educação de suas crianças, conforme pode ser observado no trecho a seguir, extraído de uma entrevista e citado por Moore Jr. (1969. p.184): "É para isso que a escola serve, não é mesmo? Eu não sou professora. Se fizermos tudo antes de ele ir para a escola, a professora não terá muito o que fazer".

*Situação de saúde e práticas de cuidado com a saúde.* A situação de saúde dos grupos minoritários geralmente difere daquela dos demais setores da cultura hospedeira. Coll (1990) resumiu os contrastes existentes entre diferentes grupos minoritários nos Estados Unidos e os grupos anglo-americanos, apontando a existência de diferenças na expectativa de vida, mortalidade infantil, prematuridade e bebês que nascem com pouco peso, além de outros problemas de saúde, tais como anemia e algumas doenças infecciosas. Alguns desses problemas, como a anemia e bebês que nascem com pouco peso, comprometem o desenvolvimento das crianças, tanto diretamente (a

anemia está associada a uma redução da atenção, à fadiga, à maior latência no tempo de reação e, por isso, é provável que venha a interferir no aprendizado) quanto indiretamente (bebês que nascem com pouco peso, criados em ambientes atingidos pela pobreza e tensão, apresentam uma incidência maior de desvios no desenvolvimento neurológico — ver Escalona, 1982).

Os modelos médicos geralmente abordam os problemas de saúde como causadores de conseqüências inevitáveis para o desenvolvimento; no entanto, pesquisas inspiradas por modelos transacionais e sinérgicos de desenvolvimento têm modificado freqüentemente as expectativas em relação a bebês com problemas de saúde porém sem anomalias maiores. Zeskind e Ramey (1981) sugeriram que esses problemas de saúde podem ser vistos como implicando características de demanda diferenciadas do bebê ao nascer, as quais contribuem para que o bebê crie o ambiente destinado aos seus cuidados e responda a ele. Esses autores foram felizes ao demonstrar, numa experiência longitudinal com bebês malnutridos quando ainda eram fetos, que é possível a intervenção no ambiente da criança pequena, de forma a interromper o ciclo de acontecimentos desfavoráveis ao seu desenvolvimento. Constatou-se também que as práticas de cuidados com a saúde dos grupos minoritários são diferentes das práticas utilizadas pela cultura hospedeira, por uma série de motivos.

Os fatores econômicos e culturais freqüentemente atuam como barreiras aos grupos minoritários na procura de serviços disponíveis na sua comunidade, devido aos custos e porque esses grupos acreditam em abordagens diferentes de manutenção e tratamento de saúde. Além disso, a introdução de práticas de saúde "modernas" em culturas "tradicionais", sem um enfoque mais abrangente, pode acarretar, paralelamente aos efeitos positivos desejados, outros efeitos negativos, engrossando assim a hoste de dificuldades que as famílias pertencentes aos grupos minoritários enfrentam. Howrigan (1988) comenta a respeito de um caso desse tipo entre pais iucateques em Oxnucab, México. As facilidades de saúde instaladas na região consistiam numa clínica governamental pobremente equipada, cujo pessoal era formado por médicos recém-formados, e que jamais conquistaram a confiança dos pais iucateques. Eles levavam seus filhos até lá para vacinação e em virtude de outras queixas menores, porém no caso de problemas mais sérios conduziam-nos para o maior hospital da cidade. Apesar dos riscos do uso de mamadeira para essa população de bebês, devido às más condições sanitárias, ao clima tropical, e à falta de higiene, os médicos locais apoiavam o seu uso e receitavam antibióticos para tratamento das moléstias gastrointestinais resultantes. Os médicos tampouco dispensavam um aconselhamento mais abrangente, como, por exemplo, o referente ao controle de natalidade e ao espaçamento entre os filhos. "Dessa forma, os pais iucateques em Oxnucab defrontam-se com considerações acerca de seus filhos que constituem uma mis-

tura do moderno e do tradicional. Seus objetivos em relação aos bebês — que sejam gordos, sadios e calmos — vêm do passado. Os métodos 'modernos' de amamentação e a medicina ocidental são amplamente aceitos. Ao mesmo tempo, o meio ambiente ainda apresenta riscos consideráveis, e mesmo as famílias mais jovens ainda recorrem aos curandeiros mais mágico-religiosos tradicionais" (Howrigan, 1988, p.39). Esse padrão de comportamento incide sobre seus problemas, uma vez que eleva a taxa de crianças que sobrevivem, de forma que uma mulher na faixa etária de 26-35 anos já teve mais gestações e tem mais filhos vivos do que sua avó, na faixa etária de 46. Com espaços mais curtos entre as gestações e mais filhos para cuidar, a jovem mãe iucateque tem também mais dificuldades para prover a subsistência de seus filhos.

*Estrutura e características familiares.* Famílias pertencentes aos grupos minoritários têm sido tradicionalmente definidas como famílias extensas em vez de nucleares. Essa diferença pode ser de ordem cultural ou pode constituir uma estratégia de adaptação, como sugerido por Harrison et al. (1990). Estratégias de adaptação na visão desses autores referem-se a padrões culturais e sociocomportamentais observáveis, que podem ser adaptáveis ou não a longo prazo. A estrutura da família extensa pode ser uma estratégia de adaptação em família de imigrantes, na qual um número maior de pessoas pode oferecer sua capacidade de trabalho e contribuir na assistência às crianças com uma quantidade menor de recursos dispendidos no sustento de seus membros. Presume-se que a família extensa (Harrison et al., 1990; Hoffman, 1988) adote valores, tais como obediência e interdependência, que entram em conflito com qualidades de competição e independência adotadas em muitas sociedades ocidentais, como via para o sucesso. Mais uma vez, fica evidente que as vantagens de pertencer a uma cultura que adote interdependência ficam frequentemente obscurecidas quando as crianças de grupos minoritários crescem em instituições que apoiam outras formas de comportamento público.

Heath e McLaughlin (1988) assinalam também as dificuldades enfrentadas por famílias de imigrantes em seus contatos com a escola. Ao discutir a situação dos imigrantes de origem mexicana, esses autores ressaltam três pontos significativos. Primeiramente, as crianças trazem para a escola quantidades e tipos diferentes de capital cultural (incluído aqui o capital lingüístico), para aplicação na sua vida escolar. As diferenças lingüísticas são facilmente traduzidas como "privação lingüística", como assinalado por Reeves e Chevannes (1988), o que complica mais a situação das crianças pertencentes aos grupos minoritários. Em segundo lugar, em muitas famílias originárias de outras culturas, o aprendizado tradicional é feito pela observação e pela assunção do papel de aprendiz junto às pessoas mais velhas, que detêm o conhecimento. Quando chegarem à escola, onde se espera que a instrução e a transmissão de conhecimento se faça de forma verbal, essas crianças estarão em desvantagem. Finalmente, quando as escolas tentam en-

volver os pais dessas famílias no processo educacional, estes geralmente se sentem inadequados e inseguros, raramente expressam suas opiniões e simplesmente aceitam a autoridade dos professores "pensando equivocadamente que ouvindo, ficando quietos, e obedecendo, seus filhos obterão sucesso escolar e estarão preparados para encontrar empregos melhores do que os serviços de baixa qualificação que têm os pais" (Heath e McLaughlin, 1988, p.335).

Resumindo, há muitas maneiras pelas quais as estruturas e as características familiares podem variar entre as diferentes culturas. Quando somente uma maneira é adotada na sociedade dominante, as crianças que foram socializadas tendo por base diferentes padrões estarão em desvantagem e provavelmente tornar-se-ão objeto de preconceito.

*Fatores socioeconômicos.* Os efeitos das dificuldades econômicas foram discutidos amplamente na seção anterior. Com relação aos fatores econômicos, é suficiente enfatizar aqui que as minorias étnicas, como foi assinalado, tendem a ser mantidas em posições desfavoráveis. Do ponto de vista social, como indica McLoyd (1990), as minorias étnicas enfrentam dificuldades adicionais, já que encontrarão no preconceito novas barreiras. Preconceito, embora de difícil definição, não é um conceito abstrato para as crianças de minoria étnica, mas uma realidade de sua vida cotidiana. Wright (1988), num estudo etnográfico de duas escolas na Inglaterra, ilustra maneiras pelas quais as crianças e seus pais precisam se defender contra a discriminação na sala de aula, o que não os ajudam em seus relacionamentos futuros com os professores na escola. A seguir, dois exemplos das interações registradas:

*Professor [para o pesquisador]: Eu tive uma menina na minha classe, ela fazia isso e aquilo. Eu lhe disse, se você não tiver cuidado, vou te mandar de volta para a fábrica de chocolate. Ela foi para casa e contou aos seus pais. Seu pai veio até a escola e decidiu levar o assunto à Comissão para Igualdade Racial. Eu disse aquilo por brincadeira, não foi com maldade.*

.....

*Keith [zangado]: Essas brincadeiras... Não era brincadeira. Você foi insolente. (...) Meu pai diz que um professor deve dar o bom exemplo aos alunos, respeitando cada um deles, sejam brancos ou negros. Ele diz que qualquer professor que faça esse tipo de comentários em frente da classe, não deveria estar na escola... (Wright, 1988, p.200).*

O segundo exemplo que eu desejo mencionar foi de preconceito contra alunos antilhanos, produto de uma conversa com um professor negro (e provavelmente solidário):

*Presume-se sempre que sejam intelectualmente inferiores, mas o que mais eles poderiam fazer (a não ser serem agressivos). (...) os professores estão constantemente se surpreendendo com o fato de que no primeiro ano que eles têm contato com os meninos antilhanos ... há no momento dois ou*

*três realmente brilhantes, e isso é sempre uma surpresa para pessoas como o Sr. G... — "Meu Deus, ele é inteligente, de onde será que ele tirou isso?"* (Wright, 1988. p.201).

Não é necessário alongar-me no fato de que os grupos minoritários são objeto de discriminação e preconceito. O que se quis mostrar com os exemplos acima é como o preconceito é expresso abertamente e como a percepção das crianças e suas tentativas de se defender contra ele podem resultar em maiores problemas para elas.

*Fatores biológicos.* Embora Coll considere os "fatores biológicos" como um aspecto significativo na análise dos resultados de desenvolvimento das crianças pertencentes a grupos minoritários, sua análise da literatura existente sobre esse tópico não conduz a quaisquer conclusões: "Como um todo, o papel dos fatores biológicos na determinação de resultados de desenvolvimento dos bebês pertencentes a grupos minoritários e sua interação com o ambiente pré-natal e pós-natal não está bem documentado. Modelos mais dinâmicos (e análises estatísticas) precisam ser empregados para determinar o modo pelo qual os fatores biológicos e ambientais proporcionam uma possível gama de resultados e como o indivíduo coloca em prática uma única combinação deles" (Coll, 1990. p.282-3). As dificuldades que ela encontra em chegar a conclusões claras, certamente não significam que os fatores biológicos não tenham seu papel no desenvolvimento, mas sim que características biológicas que distingam as minorias e afetem seu desenvolvimento de maneira negativa podem não existir. No entanto, como assinalado anteriormente neste trabalho, os grupos minoritários geralmente têm nutrição e assistência médica inferior, já que enfrentam dificuldades econômicas, e tais fatores de risco, ao interagir com outras características ambientais, tendem a produzir resultados negativos no desenvolvimento da criança.

A revisão dos fatores a serem considerados na descrição do ambiente de crianças que crescem enfrentando preconceito oferece ainda uma base obscura para ação. Faltam modelos que permitam distinguir o processo pelo qual tais variáveis afetam o desenvolvimento infantil. É bastante importante fazer uma distinção entre modelos, uma vez que processos diferentes indicam diferentes vias de mudança. O que precisa ser explicado é a transmissão de padrões culturais entre gerações e a relação entre padrões culturais e desenvolvimento individual. Será que as culturas são bem-sucedidas nessa transmissão intergeracional porque determinam a personalidade individual? Será que elas agem através da manutenção de ambientes, trabalhos e desafios para os indivíduos relativamente estáveis? É a continuidade intergeracional garantida por modelagem, com consciência ou não dos padrões que são modelados e de seu valor? Como a continuidade intergeracional pode ser obtida de forma a não haver ruptura entre o velho e o novo e, conseqüentemente, nenhuma destruição nem dominação do grupo minoritário pela cultura hospedeira? Como as

crianças podem aprender as vias para o sucesso na cultura hospedeira sem ruptura dos seus valores tradicionais?

Um passo interessante na direção de modelo para testar a questão da transmissão geracional foi tentado por Simons, Whitbeck, Conger e Chyi-In (1991), num estudo sobre pais severos. Embora o estudo tenha sido feito apenas com famílias brancas, suas descobertas podem ser importantes dentro desse contexto. Eles testaram modelos segundo os quais a transmissão intergeracional se dava por meio de convicções, por mudanças nas personalidades das crianças ou então pela modelagem do comportamento dos pais. Suas descobertas indicaram que o único modelo que se sustentava era o da transmissão através da modelagem do comportamento dos pais, porque nem as características de personalidade, nem as crenças sobre cuidados parentais mostravam-se preditivos em relação à presença de pais excessivamente severos. Se surgirem novas evidências que contradigam a idéia de transmissão intergeracional de padrões dos adultos, através da mediação de características de personalidade, será possível mostrar-se mais otimista quanto ao papel bem-sucedido que os projetos poderão desempenhar para manter viva a cultura original, apresentando, ao mesmo tempo, caminhos para a adaptação na cultura hospedeira.

Uma via significativa para ação de apoio às crianças que crescem sob preconceito foi sugerida por uma pesquisa recente com mães e crianças mono e biculturais. Com referência às mães, Gutierrez e Sameroff (1990) observaram que as mães biculturais mexicanas-americanas tinham idéias mais sofisticadas sobre a criação dos filhos do que as mães monoculturais, ou mexicana-mexicana ou anglo-americana. Descobriu-se que a inteligência e a adesão maternas aos valores culturais não tinham correlação significativa com o grau de sofisticação da argumentação da mãe sobre o assunto. Esse resultado sugere que a acomodação à cultura hospedeira, por meio de desistência de formas tradicionais de comportamento e pela adoção do comportamento-padrão do país receptor (como definido por Garcia e Lega, 1979), pode não ser a melhor opção para as minorias étnicas.

Com referência às trajetórias do desenvolvimento das crianças, Heath (1983) obteve resultados que sugerem que o biculturalismo pode ser benéfico para o desenvolvimento infantil. Ela comparou dois grupos de afro-americanos, que haviam sido socializados no sentido de utilizar o inglês nativo dos negros, porém em diferentes graus. As crianças de classe média usavam o inglês nativo dos negros e o inglês-padrão nas interações com a mesma facilidade, enquanto as crianças pertencentes à classe trabalhadora usavam somente o inglês nativo dos negros como sua língua de interação, utilizando o inglês-padrão em circunstâncias limitadas (como, por exemplo, quando se dirigiam ao diretor da escola ou quando faziam o papel de um personagem branco ao contar histórias). Sua descrição sugere que o primeiro grupo de crianças era mais genuinamente bicultural do que o segun-

do, e que era essa flexibilidade que lhes garantia vantagens com relação ao seu sucesso na escola.

Laosa (1977) sugeriu também que o biculturalismo permite que a pessoa aprenda a funcionar de maneira ótima em mais de um contexto, e que adapte seu repertório comportamental de forma adequada em função da situação.

As dificuldades no desenvolvimento bicultural são provavelmente mais fáceis de observar quando o grupo minoritário é claramente identificado por raça. Quanto a isso, recentemente Spencer (1988) se deite na questão do autoconceito entre adolescentes negros, tendo salientado o papel positivo desempenhado por pais negros que confiam em estratégias familiares que reforçam o uso de negros como grupo de referência por seus filhos, reduzindo assim os resultados negativos da adoção de referências eurocêntricas, que desvalorizam sua cultura e raça.

Apesar dessas tendências convergentes, não há ainda uma evidência clara dos processos que resultam em efeitos positivos ou negativos da adaptação bicultural para grupos e indivíduos, e pouco se sabe a respeito das características do ambiente que permitem ou coíbem uma adaptação bicultural bem-sucedida. Por exemplo, o trabalho sobre os efeitos de escolas integradas no desenvolvimento de crianças afro-americanas não tem resultado conclusivo. Numa revisão da literatura, Pande e Tripathi (1982) sugeriram que os ganhos das crianças negras podem ser observados concomitantemente ao desenvolvimento de auto-imagem negativa. Esses autores observaram que a integração programada de alunos de castas discriminadas na Índia em escolas de casta alta estava claramente associada a uma menor motivação para o desempenho e a um maior número de auto-imagens negativas. Por outro lado, poder-se-ia perguntar se os resultados obtidos por escolas segregadas não são piores tanto para o desenvolvimento das crianças dos grupos minoritários quanto para a manutenção do preconceito na sociedade.

Para concluir, gostaria de revisar rapidamente os principais fatores que surgiram nesta discussão a respeito das conseqüências da discriminação para o desenvolvimento das crianças. Parece prematura neste estágio a tentativa de construção de um modelo. Primeiramente, tem-se a impressão, mediante os mais diversos tipos de indicadores socioeconômicos, de que as minorias discriminadas parecem ser mantidas em situação de desvantagem na sociedade. Pertencer a um grupo discriminado numa sociedade não é a mesma coisa que uma calamidade repentina, é uma situação difícil que deriva de um longo processo de dominação. Em segundo lugar, a adaptação a tal situação pode apresentar características semelhantes em vários grupos minoritários diferentes, dentro de uma mesma sociedade. Em terceiro lugar, as crenças culturais, as práticas relativas a cuidados e os objetivos do grupo minoritário podem ser conflitantes com os da sociedade hospedeira. Se a minoria étnica também falar uma língua diferente e se tiver se apoiado

tradicionalmente em abordagens diferentes quanto ao ensino e ao aprendizado no lar, as crianças terão um "capital cultural" desvalorizado para investir em sua adaptação fora de casa; quando isso ocorre, as crianças são literalmente apanhadas no meio das duas culturas. Em quarto lugar, as crianças pertencentes a grupos minoritários encontram outras dificuldades com o preconceito. Sua percepção sobre o que têm que enfrentar e sua autodefesa podem aumentar a dificuldade de relacionamento com os professores preconceituosos, por exemplo. Por outro lado, se elas não se dão conta do preconceito, é provável que internalizem as imagens negativas de sua gente que permeiam a sociedade. Em quinto lugar, como assinalado por Brah e Minhas (1988), a noção de conflito cultural penetrou as escolas com conseqüências frequentemente danosas para as crianças pertencentes aos grupos minoritários. Essa noção tornou-se uma explicação para as dificuldades apresentadas por tais crianças, apagando o preconceito que elas têm que enfrentar. Finalmente, apesar de se ter observado uma adaptação bem-sucedida em pais e crianças biculturais, o caminho para essa adaptação não é ainda conhecido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura aqui apresentada pode sugerir que um modelo para a intervenção no ambiente sociocultural das crianças deverá incluir as considerações a seguir indicadas.

1) Para se intervir em nome das crianças, é preciso adotar uma *perspectiva centrada na criança*. Isso significa que os modelos considerados adaptativos porque garantem a sobrevivência de um grupo podem ser questionados em vista do grau de sofrimento que impõem às crianças. Um modelo centrado na criança também implica uma escolha de indicadores do sucesso do programa que seja diferente daqueles que possam vir a ser escolhidos no caso de adoção de uma perspectiva econômica. Na avaliação econômica de um projeto, pode-se considerar, por exemplo, se o número de horas trabalhadas numa família aumentou, sem levar em consideração quem cuida das crianças quando a mãe vai trabalhar. Um programa centrado na criança avaliará seu sucesso, analisando se as crianças estão recebendo melhores cuidados, vivendo mais felizes e se desenvolvendo de maneira mais completa.

2) Uma perspectiva centrada na criança exige a *consideração tanto da cultura na qual a criança vive quanto das perspectivas mais amplas sobre o desenvolvimento infantil*. De um lado, dentro do grupo cultural da criança, existem resultados desejados sobre o desenvolvimento infantil que não devem ser desprezados; além disso, as crianças que crescem em circunstâncias difíceis geralmente desenvolvem potencialidades que não fazem parte do modelo dominante de infância. Os programas precisam ser construídos a partir dessas ênfases se quiserem ser bem-sucedidos. Por outro lado, as circunstâncias que ocasiona-



ram algumas dessas tônicas podem ser deploráveis e não precisam ser mantidas. Por exemplo, embora as crianças que trabalhem possam vir a desenvolver precocemente um senso de responsabilidade, deverá ser questionada sua necessidade de abandonar a escola, a fim de trabalhar.

3) Circunstâncias socioculturais que ameaçam o desenvolvimento das crianças geralmente constituem um sistema de dificuldades crônicas. Embora um fator de risco possa não prejudicar o desenvolvimento da criança, a interação de fatores de risco parece ter efeitos multiplicativos. Assim sendo, *as ações nos ambientes das crianças devem procurar atingir vários fatores simultaneamente.*

4) A transmissão entre gerações das desvantagens socioculturais é mediada por processos diferentes, tais como a tensão dos pais, as condições do entorno, a qualidade dos cuidados com a saúde, a disponibilidade de grupos de apoio etc. *Ações em benefício das crianças podem ter como alvo a assistência aos pais, a melhoria dos cuidados com a saúde, melhoria das condições das escolas e do entorno, bem como o desenvolvimento e apoio a instituições promotoras do desenvolvimento dentro da comunidade.* Uma contribuição significativa do trabalho de McLoyd nesse

sentido foi a de assinalar que as estratégias educacionais dos pais não podem ser tratadas como sendo independentes do seu bem-estar e que os programas que visam ao bem-estar das crianças precisam levar esse aspecto em consideração.

5) Finalmente, muitas das dificuldades enfrentadas pelas crianças que crescem em ambientes ameaçadores ao seu desenvolvimento são exacerbadas pelo preconceito que elas têm que enfrentar. Por exemplo, as crianças que precisam aprender dois idiomas, um em casa e outro na escola, têm, portanto, no seu desenvolvimento, mais atribuições que as crianças que falam apenas uma língua. Esse esforço extra traz consigo algumas vantagens, que são rapidamente interpretadas como desvantagens pelas sociedades. As crianças geralmente enfrentam na escola preconceitos que erguem barreiras ao seu desenvolvimento. Elas têm uma quantidade menor de "capital lingüístico" para investir na escola e terminam sendo vistas como "destituídas lingüisticamente". A fim de promover o desenvolvimento dessas crianças, parece necessário levar-se em consideração não apenas ações diretas nos seus ambientes imediatos, mas também ações que minem o preconceito e destruam as barreiras que ele ergue contra o desenvolvimento infantil.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ANANDALAKSMY, S. Personal communication at the Workshop on Children's Environment. New Delhi: Bernard van Leer Foundation, 1993.
- BELLE, D. Social ties and social support. In: BELLE, D. (ed.). *Lives in stress: women and depression*. Beverly Hills, CA: Sage, 1982. p.133-44.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *La Reproduction*. Paris: Minit, 1970.
- BRAH, A., MINHAS, R. Structural racism or cultural differences: schooling for asian girls. In: WOODHEAD, M., McGRATH, A. (eds.). *Family, school and society*. London: Hodder and Stoughton, 1988. p.215-22.
- BRICE-HEATH, S. Language socialization. *New Directions for Child Development*, n.42, p.28-58, 1988.
- BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, v.6, n.22, p.723-42, 1986.
- BUTLER, J.A., STARFIELD, B., STENMARK, S. Child health policy. In: STEVENSON, H.W., SIEGEL, A.E. (eds.). *Child development research and social policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1984. p.110-88. (v.1)
- CARRAHER, T.N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CECI, S.J. *On intelligence... more or less: a bioecological theory of intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.
- CHISHOLM, J.S. *Navajo infancy*. New York: Aldine, 1983.
- COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J., LIEBERMAN, A. A longitudinal study of moral development. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, n.200, 1983.
- COLE, M., COLE, S.R. *The Development of children*. New York: Freeman, 1989.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J.A., SHARP, D.W. *The Cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books, 1971.
- COLE, M., SCRIBNER, S. *Culture and thought*. New York: Wiley, 1974.
- COLL, C.T.G. Developmental outcome of minority infants: a process-oriented look into our beginnings. *Child Development*, n.61, p.270-89, 1990.
- CONGER, R.D., MCCARTHY, J.A., YANG, R.K., LAHEY, B.B., KROPP, J.P. Perception of child, child-rearing values, and emotional distress and mediating links between environmental stressors and observed maternal behaviour. *Child Development*, n.55, p.2234-47, 1984.
- CORCORAN, M., DUNCAN, G., GURIN, G., GURIN, P. Myth and reality: the causes and persistence of poverty. *Journal of Policy Analysis and Management*, n.57, p.362-74, 1985.
- CROCKENBERG, S. Support for adolescent mothers during the postnatal period: theory and research. In: BOUKYDIS, C. (ed.). *Research on support for parents and infants in the postnatal period*. Norwood, NJ: Ablex, 1987. p.3-24.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R. *Being adolescent conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books, 1984.
- DRESSLER, W. Extended family relationships, social support, and mental health in a southern black community. *Journal of Health and Social Behaviour*, n.26, p.39-48, 1985.
- DUNCAN, G.J. The economic environment of childhood. In: HUSTON, A.C. (ed.). *Children in poverty: child development and public policy*. New York: Cambridge University Press, 1991. p.23-50.
- EDWARDS, D.P. Moral development in comparative cultural perspective. In: WAGNER, D.A., STEVENSON, H.W. (eds.). *Cultural perspectives on child development*. San Francisco: Freeman, 1982. p.248-79.

- EISENBERG, L. Conceptual issues on biobehavioural interactions. In: PARRON, D.L., EISENBERG, L. (eds.). *Infants at risk for developmental dysfunction*. Washington, DC: National Academy of Sciences, Institute of Medicine, 1982. p.57-68.
- ELDER, G. *Children of the great depression*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- \_\_\_\_\_. Historical changes in life patterns and personality. In: BALTES, P., BRIM, O. (eds.). *Life-span development and behaviour*. New York: Academic Press, 1979. p.117-59. v.2.
- ELDER, G., LIKER, J., CROSS, C. Parent-child behaviour in the great depression: life courses and intergenerational influences. In: BALTES, P., BRIM, O. (eds.). *Life-span development and behaviour*. Orlando, FL: Academic Press, 1984. p.109-58. v.6.
- ELDER, G., NGUYEN, T., CASPI, A. Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, n.56, p.361-75, 1985.
- ESCALONA, S.K. Babies at double hazard: early development of infants at biologic and social risks. *Paediatrics*, n.70, p.670-8, 1982.
- FILIP, J., OCHOA, J., MAUREIRA, F., LEON, T., NEIRA, R., HUBER, R. Rostros de la infancia: un estudio etnográfico en sectores urbano-marginales. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1993. (Unpublished research report).
- FLANAGAN, C.A. Families and schools in hard times. *New Directions for Child Development*, n.46, p.7-26, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FURNHAM, A. Youth unemployment: a review of the literature. *Journal of Adolescence*, n.8, p.109-24, 1985.
- GALBRAITH, J.K. *The Affluent society*. Harmondsworth: Penguin Books, 1962.
- GARCIA, M., LEGA, L.I. Development of a Cuban ethnic identity questionnaire. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, n.1, p.247-61, 1979.
- GECAS, V. The Influence of social class on socialization. In: BURR, W., HILL, R., NYE, F., REISS, I. (eds.). *Contemporary theories about the family: research-based theories*. New York: Free Press, 1979. p.365-404. v.1.
- GINSBURG, H. *The Myth of the deprived child*. New Jersey: Prentice Hall, 1972.
- GOULDNER, H. *Teacher's pets, troublemakers, and nobodies: black children in elementary school*. Westport, CT: Greenwood, 1978.
- GUTIERREZ, J., SAMEROFF, A. Determinants of complexity in Mexican-American and Anglo-American mothers' conceptions of child development. *Child Development*, n.61, p.384-94, 1990.
- GUTTENTAG, M., SALASIN, S., BELLE, D. *The Mental health of women*. New York: Academic Press, 1980.
- HARRISON, A.O., WILSON, M.N., PINE, C.J., CHAN, S.Q., BURIEL, R. Family ecologies of ethnic minority children. *Child Development*, n.61, p.347-62, 1990.
- HEATH, S.B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HEATH, S.B., McLAUGHLIN, M.W. A Child Resource policy: moving beyond dependence on school and family. In: WOODHEAD, M., McGRATH, A. (eds.). *Family, school and society*. London: Hodder and Stoughton, 1988. p.332-9.
- HOFFMAN, L.W. Cross-cultural differences in childrearing goals. *New Directions for Child Development*, n.40, p.99-122, 1988.
- HOWRIGAN, G.A. Fertility, infant feeding, and change in Yucatan. *New Directions in Child Development*, n.40, p.37-50, 1988.
- HUSTON, A.C. Children in poverty: developmental and policy issues. In: HUSTON, A.C. (ed.). *Children in poverty: child development and public policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991a. p.1-22.
- \_\_\_\_\_. Antecedents, consequences, and possible solutions for poverty among children. In: HUSTON, A.C. (ed.). *Children in poverty: child development and public policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991b. p.282-316.
- JARRETT, R.L. Voices from below: the value of ethnographic research for informing public policy. New Orleans, 1993. [Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.]
- KESSEN, W. The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, v.10, n.34, p.815-20, 1979.
- KING, T., FULLARD, W. Teenage mothers and their infants: new findings on the home environment. *Journal of Adolescence*, n.5, p.333-46, 1982.
- KOHN, M.L. *Class and conformity: a study in values*. Homewood, IL: Dorsey, 1969.
- KUHLLAR, M. Personal communication at the Workshop on Children's Environment. New Delhi: Bernard van Leer Foundation, 1993.
- LAOSA, L.M. Cognitive styles and learning strategies research. *Journal of Teacher Education*, n.28, p.26-30, 1977.
- LEVINE, T.A. Maternal behaviour and child development in high-fertility populations. Fertility determinants research notes. New York: The Population Council, 1984. n.2.
- LEVINE, R.A. Human parental care: universal goals, cultural strategies, individual behaviour. *New Directions in Child Development*, n.40, p.37-50, 1988.
- LEWIS, O. *La Vida: a puerto rican family in the culture of poverty-San Juan and New York*. New York: Random House, 1966.
- LIEM, R., LIEM, J. Social class and mental illness reconsidered: the role of economic stress and social support. *Journal of Health and Social Behaviour*, n.19, p.139-56, 1978.
- MCLOYD, V.C. The impact of economic hardship on black families and children: psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, n.61, p.311-46, 1990.
- MCLOYD, V., WILSON, L. Maternal behaviour, social support, and economic conditions as predictors of distress in children. *New Directions for Child Development*, n.46, p.49-69, 1990.
- MELHUISE, E., MOSS, P. *Day care for young children: international perspectives*. London: Routledge, 1990.
- MENCHU, R. *I, Rigoberta Menchu: an indian woman in Guatemala*. London: Verso, 1983.
- MOORE JR., W. *The Vertical ghetto: everyday life in an urban project*. New York: Random House, 1969.
- MURRAY, C. *Loosing ground. American Social Policy, 1950-1950*. New York: Basic Books, 1984.
- NUNES, T., SCHLIEMANN, A.D., CARRAHER, D.W. *Street mathematics and school mathematics*. New York: Cambridge University Press, 1993.
- OCHOA, J., SANTIBÁÑEZ, E. *La niñez: un concepto que discrimina*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1985.
- OGBU, J. Cultural diversity and human development. *New Directions for Child Development*, n.42, p.11-28, 1988.
- \_\_\_\_\_. Variability in minority responses to schooling: nonimmigrants vs. immigrants. In: SPINDLER, G., SPINDLER, L. (eds.). *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. p.255-80.
- PANDE, N., TRIPATHI, R.C. Scheduled caste children in high caste school: some motivational consequences. In: SINHA, D.R., TRIPATHI, R.C., MISRA, G. (eds.). *Deprivation: its social roots and psychological consequences*. New Delhi: Concept Publishing Company, 1982. p.217-36.
- PATTERSON, G. Stress: a change agent for family process. In: GARMEZY, N., RUTTER, M. (eds.). *Stress, coping, and development in children*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1988. p.235-64.

- PATTERSON, G., DEBARSYSHE, B., RAMSEY, E. A Developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, n.44, p.329-35, 1989.
- PHILLIPS, D.A. With a little help: children in poverty and child care. In: HUSTON, A.C. (Ed.). *Children in poverty: child development and public policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.158-90.
- REEVES, F., CHEVANNES, M. The Ideological construction of black underachievement. In: WOODHEAD, M., McGRATH, A. (eds.). *Family, school and society*. London: Hodder and Stoughton; The Open University, 1988.
- ROY, R. The Meaning and measurement of poverty. In: SINHA, D.R., TRIPATHI, R.C., MISRA, G. (eds.). *Deprivation: its social roots and psychological consequences*. New Delhi: Concept Publishing Company, 1982. p.5-17.
- RUTTER, M. *Changing youth in a changing society: patterns of adolescent development and disorder*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
- \_\_\_\_\_. The City and the child. *American Journal of Orthopsychiatry*, n.51, p.610-25, 1981.
- RUTTER, M., COX, A., TUPLING, C., BERGER, M., YOULE, W. Attainment and adjustment in two geographical areas. I: the prevalence of psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*. n.126, p.493-509, 1975.
- RUTTER, M., MADGE, N. *Cycles of disadvantage*. London: Heinemann, 1976.
- SAMEROFF, A. The Social context of development. In: EISENBERG, N. (Ed.). *Contemporary topics in developmental psychology*. (reprinted in: WOODHEAD, M., CARR, R., LIGHT, P. (Eds.), *Becoming a Person*. London: Routledge, 1987, p.167-89.
- SCHMELKES, S. Personal communication at the Workshop on Children's Environment. Mexico City: Bernard van Leer Foundation, 1993.
- SCHORR, L.B. Effective programs for children growing up in concentrated poverty. In: HUSTON, A.C. (Ed.), *Children in poverty: child development and public policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p.260-81.
- SILBEREISEN, R., WALPER, S., ALBRECHT, H. Family income loss and economic hardship: antecedents of adolescents' problem behaviour. *New Directions in Child Development*. n.16, p.25-47, 1990.
- SIMONS, R., WHITBECK, L.B., CONGER, R., CHYI-IN, W. Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology*. n.27, p.159-71, 1991.
- SPENCER, M.B. Self-concept development. *New Directions for Child Development*. n.42, p.50-72, 1988.
- SUPER, C., HARKNESS, S. The Development of affect in infancy and early childhood. In: WAGNER, D., STEVENSON, H. (Eds.), *Cultural perspectives on child development*. New York: Freeman, 1982.
- VALENTINE, C.A. *Culture and poverty: critique and counter-proposal*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- WALLACE, P. *Pathways to work: unemployment among black teenage females*. Lexington, MA: Lexington Books, 1974.
- WERNER, E., SMITH, R. *Vulnerable but not Invincible: a Study of Resilient Children*. New York: McGraw-Hill, 1982.
- WHITE, M. Comments on the first draft of this papers solicited by the Bernard van Leer Foundation, 1993.
- WHITING, B.B., WHITING, J.W.M. *Children of six cultures: a psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975.
- WILLIAMS, T., KORNBLUM, W. *Growing up poor*. Lexington, MA: Lexington Books, 1985.
- WILLIS, P. *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot, UK: Gower, 1977.
- WILLIG, A.C., HARNISCH, D.L., HILL, K.T., MAEHR, M.L. Sociocultural and educational correlates of success-failure attributions and evaluation anxiety in the school setting for, 1983.
- WOODHEAD, M. Psychology and the cultural construction of children's needs. In: WOODHEAD, P. Light, CARR, R. (eds.). *Growing up in a changing society*. London: Routledge, 1991. p.37-57.
- WRIGHT, C. School processes: an ethnographic study. In: WOODHEAD, M., McGRATH, A. *Family, school and society*. London: Hodder and Stoughton, 1988. p.200-14.
- YOUNISS, J., SMOLLAR, J. *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago, 1985.
- ZESKIND, P. S., RAMEY, C. T. Preventing intellectual and interactional sequelae of fetal malnutrition: a longitudinal, transactional, and synergistic approach to development. *Child Development*. n.52, p.213-8, 1981.