



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES MULTICULTURAIS: CRIATIVIDADE,
ACULTURAÇÃO, VIVÊNCIA INTERNACIONAL E EXPERIÊNCIA
ESCOLAR**

Marina Porto Ribeiro

Brasília, julho de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES MULTICULTURAIS: CRIATIVIDADE,
ACULTURAÇÃO, VIVÊNCIA INTERNACIONAL E EXPERIÊNCIA
ESCOLAR**

Marina Porto Ribeiro

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar

ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, julho de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Porto Ribeiro, Marina
PP853c Crianças e adolescentes multiculturais:
criatividade, aculturação, vivência internacional e
experiência escolar / Marina Porto Ribeiro;
orientador Denise de Souza Fleith. -- Brasília, 2017.
142 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2017.

1. aculturação. 2. criatividade. 3.
multiculturalismo. 4. escola. 5. diversidade étnica.
I. de Souza Fleith, Denise, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Daniela Vilarinho Rezende - Membro
Centro Universitário Padre Anchieta – UniAnchieta

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar - Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Fabricia Teixeira Borges - Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, julho de 2017

*Dedico este trabalho a minha filha, Cecília,
mi multicultural petite bambina.*

AGRADECIMENTOS

Foi em casa, desde cedo, que eu aprendi que na vida a gente tem que fazer planos. E que se esses planos são convenientes, você deve fazer o seu melhor para atingi-los. Isso não significa que, numa situação mais complicada, você vai sofrer ou se machucar para alcançá-los; mas que, fazendo seu melhor, é natural que vença aquilo que pode parecer obstáculo: o calor ou o frio, o sol ou a chuva, a gravidez, um parto, ou a mudança de país. O que os meus pais me ensinaram é que o meu melhor pode ser tão eficiente, que nada disso é barreira, é apenas a vida acontecendo e que, paralelamente, nossos planos vão se concretizando. Por ser capaz de enxergar os acontecimentos da vida com naturalidade e me dedicar aos meus planos, eu lhes agradeço papai e mamãe.

Ademais, é preciso ter rede de apoio. Estive cercada por pessoas maravilhosas, que colaboraram para manter minha casa, meu trabalho, minha saúde. Por isso, eu agradeço aos meus familiares e amigos, principalmente aos mais próximos, meu irmão, minha cunhada, tia Nicinha, Theresa. Em especial, eu agradeço ao meu esposo. Meu fiel esteio, que me injetou ânimo sempre que por algum motivo eu tive dúvidas sobre seguir o caminho acadêmico. Ele também me lembrou que, às vezes, é necessário dar pausas, curtir a vida e depois voltar ao trabalho, ainda mais forte. Ele foi um dos grandes revisores deste estudo, e por tudo isso, meu amor, eu te agradeço.

Em todo esse processo, percebo que muito evoluí. Meu entendimento sobre a psicologia, meu texto, minha capacidade de articulação das ideias, minha criatividade, foram alguns dos aspectos aprimorados. Eu atribuo o meu florescer à incrível oportunidade de estar na Universidade de Brasília. Poder compartilhar o conhecimento com um grupo tão dedicado e comprometido de professores e colegas no Laboratório de Psicologia Escolar me transformou sobremaneira. Agradeço a todos, mas

principalmente a elas, Nívea, Daniela, Liliane, Bianca, Renata e Tânia. Minhas companheiras queridas, muito obrigada.

Nosso grupo sempre trabalhou em busca da excelência, não por acaso, mas por termos sido orientadas e apoiadas pela prestigiada Doutora Denise Fleith, detentora de tamanha experiência e conhecimento que não poderiam ser descritos nessas páginas. Foi ela quem acendeu em mim a primeira chama do desejo de ser professora. Admirá-la e ao mesmo tempo tê-la como mentora foi uma honra. Sua generosidade em compartilhar o conhecimento me encanta, querida professora, por isso, eu te agradeço. Concluo esse trabalho com certo pesar por deixar de ser “orientanda da Denise”, mas com a esperança de que ainda poderemos trabalhar juntas.

Agradeço também aos meus colegas da Secretaria de Educação, ofício que recentemente abandonei e que já sinto saudades. Por sempre me apoiarem, por compreenderem a importância da capacitação e incentivá-la, obrigada.

Por último, registro o agradecimento mais importante. Sem a intercessão celeste nada seria possível, nem a conclusão deste estudo, nem o contato com pessoas especiais, nem o balanceamento da dedicação acadêmica com as demais demandas cotidianas. Deus, todo poderoso, obrigada. Foi pela força divina que os últimos dois anos transcorreram bem e que eu aproveitei essa oportunidade com sentimento de deleite. Terminei este trabalho realizada, com a sensação de que, dentro das minhas limitações e do meu melhor, eu aprendi muito e desenvolvi um estudo que pode contribuir para a sociedade.

Que venha o doutorado!

RESUMO

O multiculturalismo na perspectiva demográfica-descritiva reflete a existência de diversas raças e etnias na sociedade, uma miscigenação que produz significados sociais em função das diferenças percebidas pelos indivíduos. Crianças e adolescentes estrangeiros em um novo país, diante do convívio com diferentes culturas, enfrentam desafios para se adaptar à sociedade e à escola. É por meio da aculturação que os indivíduos reagem ao contato intercultural. Quando o processo aculturativo é vivido de forma positiva, ele estimula o aprimoramento de algumas competências. Pesquisas demonstram desempenho criativo superior em pessoas multiculturais com altos níveis de aculturação. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo investigar a relação entre criatividade e características da vivência internacional e da experiência escolar em crianças e adolescentes multiculturais. A pesquisa ocorreu em duas etapas. Participaram da primeira 39 crianças e adolescentes, que já haviam vivido em pelo menos dois países. Na segunda etapa, foram colhidos dados com 48 pais e mães desses multiculturais. Foram utilizados três instrumentos na coleta de dados: Curta Escala de Aculturação, Teste de Criatividade Figural Infantil e questionário. Os resultados indicaram desempenho criativo acima da média em crianças e adolescentes multiculturais, impulsionado pelos fatores de Emotividade e Aspectos Cognitivos. A maior parte da amostra teve altos níveis de aculturação e adotou estratégias aculturativas de integração e de assimilação, refletindo que o grupo absorveu a cultura estrangeira, em alguns casos, paralelamente à manutenção de sua cultura, e, em outros, negligenciando seu patrimônio cultural. Participantes com maiores níveis de aculturação foram significativamente mais criativos do que os que tiveram menores níveis. Ademais, participantes que já haviam retornado ao seu país de origem, após a

experiência multicultural, tiveram maiores índice de criatividade do que participantes que estavam vivendo o multiculturalismo durante a pesquisa. O resultado levanta a hipótese de que trânsitos internacionais temporários podem ser mais benéficos para a criatividade do que imigrações permanentes. A escola, a família, a rede de contatos e o idioma foram os fatores mais indicados como facilitadores para a adaptação. A transição escolar foi influenciada por aspectos como: políticas pedagógicas, relacionamento com professores e colegas, clima escolar e variações no calendário e no currículo escolar. Foi destacada a importância do suporte dos pais para manter a cultura natal e favorecer a adaptação local. Espera-se que esta pesquisa possa promover o interesse de pesquisadores brasileiros quanto à criatividade de crianças e adolescentes multiculturais e contribua para a formulação de estratégias que favoreçam a aculturação em diversos contextos, principalmente nas escolas.

Palavras-chave: aculturação, criatividade, multiculturalismo, escola, diversidade étnica.

ABSTRACT

Multiculturalism in descriptive-demographic perspective has to do with the existence of different races and ethnicities within a society, a mix that generates social meanings derived from differences perceived by individuals. Foreign children and adolescents living in another country, facing elements of a new culture, challenge their daily activities to adapt to society and school. It is through acculturation that individuals react to intercultural contact. When acculturation process is experienced in a positive way, it promotes the enhancement of some competences. Some studies have shown that creative performance is more advanced in multicultural individuals with high levels of acculturation. In this regard, this study aimed at investigating the relation between creativity and characteristics of international living experience and of school experience in multicultural children and adolescents. Research was conducted in two steps. Thirty-nine children and adolescents who had already lived in at least two countries participated in the first step. Next, data was collected from their parents, who numbered 48 individuals. Three instruments were used to collect such data: Short Acculturation Scale, Test of Children's Figural Creativity and survey. Results indicated creative performance above average of multicultural youth, fostered by Emotional and Cognitive Aspects. Most part of the sample had high levels of acculturation and adopted integrative and assimilation acculturation strategies, meaning that in some cases the group took in the foreign culture while maintained its own and, in other cases, neglected its cultural roots. Participants with higher levels of acculturation were significantly more creative than those with lower levels. Moreover, youth that had already returned home after international living experience had higher index of creativity than those living abroad during the study. The results suggest that international temporary transits

can be more beneficial to creativity than permanent immigration. School, family and social network ranked higher as factors facilitating the adaptation. School transition was influenced by aspects such as: pedagogical policy, relationship with teachers and classmates, school environment and calendar and curriculum variations. The importance of parent's support was highlighted as a means to maintain home culture and facilitate the process of local adaptation. It is hoped that this study can further bolster the interest of Brazilian researchers in regards to creativity of multicultural children and adolescents and contribute to the advancement of strategic policies towards acculturation in various contexts, especially in schools.

Keywords: acculturation, creativity, multiculturalism, school, ethnic diversity.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xiv

CAPÍTULOS

1 – INTRODUÇÃO.....	1
2 – REVISÃO DE LITERATURA.....	9
Criatividade.....	9
Multiculturalismo.....	21
Aculturação.....	23
Criatividade e Multiculturalismo.....	32
3 – MÉTODO.....	48
Delineamento.....	48
Participantes.....	48
Instrumentos.....	49
Curta Escala de Aculturação.....	49
Teste de Criatividade Figural Infantil.....	51
Questionário para a Família.....	54
Procedimentos.....	55
Análise de Dados.....	56
4 – RESULTADOS.....	58
Questão de Pesquisa 1.....	58

Questão de Pesquisa 2	59
Vivência internacional	59
Experiência escolar	70
Questão de Pesquisa 3	77
Questão de Pesquisa 4	80
Questão de Pesquisa 5	82
Questão de Pesquisa 6	83
5 – DISCUSSÃO.....	86
Criatividade.....	86
Multiculturalismo.....	89
Vivência internacional.....	89
Experiência escolar.....	94
Interação entre aculturação, vivência internacional e experiência escolar	99
Criatividade e Multiculturalismo.....	102
6 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	107
Implicações Práticas.....	111
Implicações para Futuras Pesquisas.....	114
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS	138
1 – Questionário	139
2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
3 – Termo de Assentimento	142

LISTA DE TABELAS

1. Influências Positivas e Negativas para o Processo Adaptativo.....	61
2. Relacionamento das Crianças e Adolescentes com Pessoas Quando Residiram no Exterior.....	63
3. Uso de Idioma Materno e de Outros Idiomas Quando Residiram no Exterior no que se Refere a Ler e Falar.....	66
4. Uso de Idioma Materno e de Outros Idiomas Quanto Residiram no Exterior no que se Refere a Pensar, Ver Televisão e Acessar Internet.....	66
5. Estratégias das Famílias para Facilitar a Adaptação das Crianças e Adolescentes.....	67
6. Estratégias Adotadas pela Família para Manter a Cultura Natal.....	69
7. Processo de Transição entre a Escola de Origem e a Escola no Exterior.....	75
8. Média, Desvio Padrão, Valor de F e p do Índice de Criatividade em Grupos Multiculturais.....	81
9. Média, Desvio Padrão, Valor de F e p do Nível de Aculturação em Grupos Multiculturais.....	85

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A criatividade se revela nas mais diversas áreas e formas. Tanto uma ideia como uma pessoa podem ser caracterizadas como criativas. Três exemplos de pessoas premiadas por seu potencial criador em seus respectivos ramos de atuação são Lin-Manuel Miranda, escritor, compositor e intérprete, eleito a pessoa mais criativa para negócios no ano de 2016 pela revista *Fast Company*; Ted Royer, diretor de Criação da *Droga5 New York*, reconhecido em 2016 como o mais criativo da indústria de publicidade pelo site americano *Business Insider*; e Damien Chazelle, roteirista e diretor, vencedor do Oscar 2017 de melhor direção. O fato de terem sido premiados em seus campos de atuação é condição suficiente para que sejam considerados como criativos?

De acordo com o modelo de sistemas de criatividade, delineado por Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1996), a interação dos três elementos (pessoa, domínio e campo) define o que pode ser considerado criativo. É criativa a pessoa que possui características como curiosidade, entusiasmo e motivação, que produz uma inovação aceita em um domínio, composto por regras simbólicas e procedimentos, e obtém a aprovação em um determinado campo, mediado por especialistas que filtram o que estrutura o domínio. Com base nessa teoria, o reconhecimento oriundo de órgãos ou grupos de expressão em áreas específicas, como é o caso dos três exemplos citados anteriormente, poderia dar suporte à ideia de que vencedores dos *rankings* são pessoas criativas.

Uma das características que Lin-Manuel, Ted e Damien têm em comum, além de terem sido considerados criativos em suas respectivas áreas de atuação, é que todos

interagiram com culturas de mais de um país¹. O artista Lin-Manuel é filho de porto-riquenhos, nasceu em Nova Iorque, tendo crescido em um bairro latino da cidade, e quando criança passava um mês por ano na casa dos avós em Porto Rico; o publicitário Ted Royer é americano, morou em Singapura, na Argentina e na Austrália, além disso é casado com uma australiana; e o diretor Damien Chazelle é americano, filho de uma americana-canadense com um francês. Embora essa coincidência não permita conclusões, segundo a Teoria do Investimento em Criatividade, Sternberg e Lubart (1999), o ambiente é o componente central dentre seis fatores distintos, mas interdependentes, que compõem a criatividade (habilidade intelectual, conhecimento de domínios gerais e específicos, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente). Nesse sentido, o contato com ambientes e pessoas de múltiplas culturas poderia ter relação com a excelência criativa.

Pesquisas evidenciaram que indivíduos com relacionamentos e vivências multiculturais têm potencial criativo mais desenvolvido que monoculturais (Cheng & Leung, 2012; Cho & Morris, 2015; Fee & Gray, 2012; Godart, Maddux, Shipilov, & Galinsky, 2015; Maddux, Hafenbrack, Tadmor, Bivolaru, & Galinsky, 2014; Saad, Damian, Benet-Martínez, Moons, & Robins, 2012; Tadmor, Galinsky, & Maddux, 2012; Vezzali, Gocłowska, Crisp, & Stathi, 2016). A vivência em países estrangeiros ou o contato com culturas diversas por meio de familiares parecem estimular o desempenho criativo.

Resultados do estudo de Maddux e Galinsky (2009) revelaram que o tempo de residência no exterior predizia significativamente a criatividade de estudantes de uma universidade norte-americana. Quanto mais longo o período morando em outro país, melhor seria o desempenho dos estudantes em tarefas criativas. Chang, Hsu, Shih e

¹ Pintores famosos, como Gauguin e Picasso, além de compositores, como Handel, Prokofiev, Stravinsky e Schoenberg, criaram muitos de seus mais admiráveis trabalhos enquanto moravam em países estrangeiros.

Chen (2014) estudaram a criatividade de adolescentes provenientes de famílias binacionais (em que pai e mãe tinham diferentes nacionalidades) em relação aos de famílias autóctones. Considerando que os participantes da pesquisa moravam com os pais, os autores constataram que os adolescentes, cujos pais eram binacionais, vivenciavam a multiculturalidade em casa. Os testes de criatividade apontaram que os multiculturais eram mais criativos nas medidas de fluência, flexibilidade e inovação do que os jovens de famílias monoculturais.

Diante do contraste multicultural, o que levaria o indivíduo a desenvolver ou não características e competências associadas à criatividade? Segundo Maddux, Adam e Galinsky (2010), o contato com mais de uma cultura beneficia a criatividade por meio da aprendizagem sobre a nova cultura. Aprender novos meios de ver o mundo seria essencial e funcionaria como catalizador para facilitar o pensamento criativo de estudantes multiculturais de uma universidade francesa. Os resultados do estudo revelaram que o aprendizado multicultural poderia desenvolver a complexidade e a flexibilidade cognitiva, impactando positivamente o processo criativo. Para os autores, nem todas as pessoas que têm relações e contatos multiculturais estão dispostas a aprender sobre a nova cultura. Isso explicaria porque alguns indivíduos multiculturais desenvolvem mais a criatividade do que outros com o mesmo histórico cultural múltiplo.

A adaptação psicológica a uma nova cultura foi fenômeno bastante explorado, especialmente pela comunidade científica internacional (Kuo, 2014; Sam & Berry, 2010; Yoon et al., 2012). Berry (1980), Berry, Kim e Boski (1987), Berry, Kim, Minde e Mok (1987) e Berry e Sam (1997) investigaram a adaptação multicultural de pessoas que vivem em países estrangeiros com base nos comportamentos e atitudes que o indivíduo adota no que concerne à sua cultura natal e à nova cultura. Segundo esses

autores, as pessoas podem se identificar com ambas, nenhuma ou apenas uma das culturas, por meio de um processo que foi denominado aculturação.

Tadmor et al. (2012), investigando o potencial criativo, encontraram que estudantes universitários que absorviam as duas culturas em sua identidade, tendo adotado a estratégia de aculturação denominada integração, tinham escores superiores em medidas de fluência, flexibilidade e inovação em relação aos indivíduos que se identificavam apenas com uma das culturas, natal ou hospedeira, tendo adotado estratégias chamadas de separação ou de assimilação. Ainda que a residência no exterior pudesse proporcionar oportunidades de desenvolvimento criativo, a forma como os indivíduos agregavam as culturas à sua identificação pessoal é que estaria significativamente relacionada à criatividade. De acordo com os autores, a criatividade de pessoas que se identificavam com duas culturas era mediada pela habilidade de pensar de modo complexo integrativo. Essa habilidade foi descrita como a capacidade de reconhecer e legitimar perspectivas concorrentes em uma mesma questão (diferenciação) e de criar elos conceituais entre essas perspectivas (integração; Suedfeld, Tetlock, & Streufert citado em Tadmor et al., 2012).

Há ainda hipóteses de que o estado emocional, positivo ou negativo (Cheng, Leung, & Wu, 2011), e o clima para a inclusão (Li, Lin, Tien, & Chen, 2015) sejam moderadores da relação entre criatividade e multiculturalismo. Os estudos descritos indicam não ser possível concluir que pessoas multiculturais são mais criativas que as monoculturais sem considerar a forma como se deu a experiência no outro país. O tempo de residência, a aprendizagem multicultural, a adaptação psicológica, a aculturação, o estado emocional, o clima para a inclusão são alguns dos aspectos que parecem estar relacionados à criatividade de pessoas que têm contato com mais de uma cultura (Cheng et al., 2011; Li et al., 2015; Maddux et al., 2010; Maddux & Galinsky,

2009; Tadmor et al., 2012). Não foi encontrado um consenso de como o multiculturalismo pode possibilitar o desenvolvimento da criatividade, mas ficam claros os esforços envidados para investigar essa relação.

O interesse dos pesquisadores pela criatividade de multiculturais é mais evidente nos países que recebem maior número de migrantes (Porto-Ribeiro & Fleith, no prelo). Sendo o contato intercultural uma circunstância cada vez mais frequente, o tema se torna progressivamente mais relevante. Dados das Nações Unidas (2015) indicam que o número de migrantes no mundo cresceu mais de 41% nos últimos 15 anos. Segundo a Organização Internacional para Imigração (acrônimo de *International Organization for Migration- IOM*, 2017) mais de 1 bilhão de pessoas no mundo é imigrante, o que representa uma proporção de mais de um para cada sete pessoas da população global. A mudança de país promove o multiculturalismo não apenas para quem imigra, mas também para seus familiares (Chang et al. 2014).

Estudando a criatividade de crianças multiculturais, Lau, Cheung, Lubart e Chu (2013) destacaram que a escola poderia influenciar o desempenho criativo de alunos multiculturais. Os autores avaliaram a criatividade de crianças multiculturais e monoculturais em quatro grupos de crianças chinesas, residindo em Hong Kong e em Paris e de crianças francesas, residindo em Hong Kong e em Paris. Nos testes de criatividade, crianças com experiência multicultural obtiveram escores superiores às monoculturais em apenas alguns tipos de tarefas criativas. Além disso, os resultados foram diferentes na China e na França.

Efeitos biculturais mistos, de acordo com os autores, não foi encontrado em estudos anteriores. Um dos aspectos que, segundo Lau et al. (2013), poderia justificar os resultados mistos evidenciados em crianças multiculturais naqueles dois países seria a relação das crianças com as escolas. Crianças chinesas que viviam em Paris estudavam

em língua local, francês; já crianças francesas em Hong Kong estudavam em língua materna, francês. Nesse sentido, vale questionar qual a relação do ambiente escolar com o processo de adaptação e desenvolvimento da criatividade.

No Brasil, crianças estrangeiras podem ser matriculadas em escolas públicas ou particulares. Na capital do país, Brasília, estão sediadas embaixadas de diversos países, razão pela qual há muitas famílias estrangeiras com a necessidade de inscrever seus filhos na escola. Não há escola pública em Brasília que ofereça ensino bilíngue ou especial para estrangeiros, embora, o Estado tenha o dever de oferecer educação escolar pública e garantir ensino gratuito com padrões mínimos de qualidade que promovam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem a todos os estudantes (Brasil, 1988). De acordo com o Ministério da Educação (1996), o Estado deve assegurar ainda atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais de aprendizagem.

No Distrito Federal (DF), há amparo legal para o caso específico do aluno estrangeiro. A Resolução N° 1/2005, em seu artigo 118, estabelece que “o aluno provindo de instituição educacional de outro país merecerá tratamento especial para efeito de matrícula e adaptação de estudos”. Assim, as escolas do DF não só devem oferecer o ensino de qualidade aos estrangeiros, mas também garantir que eles tenham as condições diferenciadas necessárias para aprendizagem (Distrito Federal, 2005).

Estudo realizado por Andrade (2009), com alunos estrangeiros em escolas públicas do DF, demonstrou que o tratamento especial previsto na regulamentação não é bem empregado na prática. O autor identificou que alunos estrangeiros que estudam na rede pública apresentam sérias dificuldades de aprendizagem, como estabelecimento de paralelo entre a língua de origem e o português; assimilação da língua de escolarização; compreensão do conteúdo das aulas, das explicações do professor e dos enunciados de

atividades; e interpretação de textos. Além disso, os alunos convivem com dificuldades de integração, relacionadas à comunicação em sala, relacionamento social, incorporação das regras da escola, aceitação à cultura e participação em atividades acadêmicas. Nesse sentido, o autor concluiu, à época do estudo, que as escolas públicas do DF não estavam sendo bem-sucedidas na missão educativa de estrangeiros.

Nota-se que a Secretaria da Educação do Distrito Federal (SEDF) ainda não desenvolve programa ou projeto específico para facilitar a adaptação de alunos estrangeiros. Talvez em função disso tenha havido um número tão reduzido de estrangeiros matriculados em escolas públicas do DF, segundo o levantamento realizado por Andrade (2009). A autora identificou 230 matriculados no ano de 2008, e 284 em 2009. Dados da Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais (comunicação pessoal, 15 de maio de 2017), baseados no Censo Escolar, indicam que em 2014 houve 336 matrículas de estrangeiros, em 2015 houve 392 e em 2016 foram registrados 349 alunos estrangeiros na educação básica do DF. Os números representam menos de 1% do total de alunos da rede pública de ensino.

Nas escolas que ainda recebem esse reduzido número de alunos estrangeiros, de acordo com Andrade (2009), o desafio recai principalmente sobre os professores, que buscam soluções didáticas criativas para integrar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Um dos professores entrevistado por Andrade (2009) descreveu estratégia pedagógica criativa empregada em sala de aula que funcionou como incentivo à integração de duas alunas estrangeiras. Na situação, as estrangeiras ficavam isoladas por limitações de comunicação, e a professora teve a iniciativa de disponibilizar alguns minutos da aula para que elas dessem dicas de palavras em suas línguas maternas para os outros alunos. Em poucas semanas, todos os alunos da sala já falavam algumas palavras nas línguas estrangeiras e as alunas europeias estavam mais bem socialmente adaptadas. De acordo

com Amabile (1996), a sala de aula é onde se encontra a maior parte dos fatores sociais que podem influenciar a criatividade do aluno.

Esforços individuais de professores, no entanto, não são efetivos quando há carência de formação e, por conseguinte, de habilidades para impulsionar o aprendizado e a socialização de crianças estrangeiras (Murua-Cartón, Etxeberria-Balerdi, Garmendia-Larrañaga, & Arrieta Aranguren, 2012). Com esse cenário evidenciado nas escolas públicas do Distrito Federal, pais com boas condições financeiras acabam optando por matricular seus filhos em escolas particulares, que oferecem ensino bilíngue. Embora com altas mensalidades, atualmente oito escolas particulares da capital brasileira trabalham com ensino bilíngue ou multilíngue.

Considerando a gama de aspectos que podem influenciar o desenvolvimento do potencial criativo de indivíduos multiculturais, como tempo despendido no exterior, nacionalidade dos pais, aprendizagem multicultural, rede de contatos, adaptação psicológica, aculturação, estado emocional, e, especialmente em crianças e adolescentes, o papel da escola, este estudo teve como objetivo investigar a relação entre criatividade e características da vivência internacional e da experiência escolar em crianças e adolescentes multiculturais. Espera-se que esta pesquisa possa promover o interesse de pesquisadores brasileiros quanto ao desenvolvimento criativo de crianças e adolescentes multiculturais e contribua para o campo na formulação de estratégias que possibilitem potencializar o processo de desenvolvimento criativo desse público em diversos contextos, e principalmente nas escolas.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo contém três seções, nas quais são apresentadas definições das variáveis criatividade e multiculturalismo e discutidos estudos teóricos e empíricos que dão embasamento à proposta deste trabalho. Na primeira seção, aborda-se a evolução histórica do construto criatividade em diferentes partes do mundo, destacando-se a compreensão do conceito que foi utilizada neste estudo. Na segunda seção, discute-se a amplitude do multiculturalismo. O embate teórico sobre a aculturação, um conceito derivado da dimensão demográfica-descritiva do multiculturalismo, que reflete a miscigenação de culturas, raças e etnias, é abordado em uma subseção. Na terceira seção, são apresentados estudos sobre a relação entre a criatividade e o multiculturalismo, apontando possíveis mecanismos subjacentes. Destaca-se, ainda nessa última seção, o papel das escolas, como ambiente sociocultural, na aculturação e no desenvolvimento criativo de crianças e adolescentes multiculturais.

Criatividade

A habilidade de inovar e ser criativo é citada como uma das mais importantes competências do século XXI (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2000; Bellanca & Brandt, 2010; Trilling & Fadel, 2009). Nutrir a criatividade parece ser o caminho para enfrentar os desafios, cada vez mais complexos, que a sociedade apresenta. Nesse sentido, pesquisas revelam que o desenvolvimento criativo na infância é um importante indicador para a realização pessoal e o sucesso e, em última instância, para o desenvolvimento da sociedade (Runco, Millar, Acar, & Cramond, 2010; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2009).

Definir a criatividade, no entanto, não é tarefa simples. De acordo com Alencar e Fleith (2009), apesar dos esforços envidados por pesquisadores desde 1950, quando, J. P. Guilford, o então presidente da Associação Americana de Psicologia os convocou para a reflexão científica sobre o conceito, não há consenso acerca do exato significado desse termo. A criatividade já foi teorizada em uma variedade de domínios (Sternberg, 2003), inicialmente, com abordagens comportamentais (Epstein & Laptosky, 1999) e cognitivas (Martinsen & Kaufmann, 1999).

Foram publicados múltiplos estudos com objetivos de verificar habilidades de pensamento e traços de personalidade associados à criatividade (Barron, 1955; Guilford, 1967; MacKinnon, 1962). De acordo com Glaveanu (2010), na maioria dos estudos realizados até a década de 70, o indivíduo era o foco, analisado separadamente do contexto social e cultural. Hennessey (2003) destaca que a desatenção ao contexto nos estudos sobre criatividade foi um viés do campo reconhecido a partir dos anos 70.

A criatividade é um fenômeno contextual, que deve ser compreendido dentro do ambiente. Vários níveis sociais e culturais influenciam a criatividade: a família, a escola, o trabalho, a comunidade local, o país (Klausen, 2010; Lubart, 2010). Um tópico amplamente discutido na psicologia é a influência da cultura na concepção de criatividade (Lau, Hui, & Ng, 2004; Lubart, 1999; Niu & Sternberg, 2002; Rudowicz & Yue, 2000). No entanto, de acordo com Lubart (2010), apesar de sua importância, a cultura é muitas vezes desconsiderada em toda sua amplitude no estudo da criatividade:

A cultura é onipresente, e por essa razão seu impacto é normalmente subestimado. A cultura fornece a base, a estrutura psicológica profunda em que toda a atividade humana ocorre. Para atividades complexas com facetas sociais, como a criatividade, a importância de compreender a influência da cultura é particularmente importante. (p. 276)

Em diferentes partes do mundo, pode-se identificar percepções distintas, ou até mesmo conflituosas, sobre o que é criatividade. Tsang e Prendergast (2009) destacam o interesse de pesquisadores pelas abordagens orientais e ocidentais do conceito. Entretanto, Lan e Kaufman (2012) alertam que a divisão Ocidente-Oriente é abrangente e que cada um dos polos abarca uma variedade de culturas. As culturas americanas e chinesas, por exemplo, são muitas vezes empregadas como metonímias de Ocidente e Oriente, talvez em função de sua preponderância econômica nos respectivos hemisférios.

Niu e Sternberg (2006) analisaram as raízes filosóficas dos conceitos de criatividade nas culturas ocidental e oriental, destacando o quanto as concepções se modificaram ao longo dos anos. No Ocidente, houve pelo menos dois tipos de entendimento sobre criatividade: a divina e a individual. A princípio, a criação e a inovação eram atribuídas exclusivamente à inspiração divina, e mesmo quando materializadas pelo homem, ainda eram consideradas dádivas de um Deus ou de muitos deuses. Essas concepções estariam relacionadas, inicialmente, à mitologia grega, segundo à qual as musas seriam responsáveis pelas invenções e artes; e, posteriormente, à explicação bíblica de que Deus criou o céu e a terra. A criatividade, em ambos os casos, viria de uma entidade fora do homem (Niu & Sternberg, 2006).

Nessa concepção divina de criatividade, os homens não teriam potencial para criar algo novo. De acordo com Krausz (2007), a poesia e a música na Grécia antiga eram expressões sobre-humanas. As musas eram as patronas de toda beleza e santidade, que elegiam homens comuns para se tornarem poetas, conhecedores do sublime. De forma análoga, na descrição bíblica de Gênesis, não somente o homem é criação divina, como também o próprio mundo. Deus criou tudo, a partir do vazio ou do nada; Sua

criação representaria toda a bondade, inclusive a moral (Weiner, 2000). Com base nessas duas tradições ocidentais, a criatividade emanaria sempre de Deus e dos deuses.

Segundo Niu e Sternberg (2006), o conceito de criatividade divina prevaleceu no Ocidente por um muito tempo, para além do período artístico do Renascimento. Muitos produtos considerados criativos desse período, na pintura, na escultura e na arquitetura, estavam relacionados à igreja ou à Bíblia, como, por exemplo, os afrescos do teto da Capela Sistina, no Vaticano, concebidos por Michelangelo.

Já o Iluminismo foi um período de grande influência sobre a mudança de perspectiva da criatividade divina para a criatividade individual. Nessa fase, de acordo com Albert e Runco (1999), as pessoas começaram a exaltar direitos e poderes individuais para entender o universo e dirigir seu próprio destino. Segundo os autores, novas descobertas surgiram em diversas áreas, especialmente em ciência e tecnologia, e o produto criativo começou a ser aceito como um feito do indivíduo, originado do pensamento e da habilidade humana de criar. Progressivamente, a pessoa criativa se tornou valorizada e, conforme destacam Sternberg e Lubart (1995), diante das perspectivas individualista da sociedade, ser criativo tornou-se uma forma de se destacar na multidão.

Glaveanu (2010) discute a evolução do conceito de criatividade a partir de paradigmas que podem ser relacionados às raízes filosóficas do Ocidente, sinalizando inclusive um cenário posterior à criatividade individual. O autor argumenta que, antes do século 20, discutia-se o conceito do *gênio solitário* (o Paradigma do Ele), exclusivo, desconectado e inatingível. Esse paradigma refere-se estritamente a criações de alto nível e teria emergido na Grécia e na Roma antiga. O incomum gênio solitário talvez estivesse mais próximo dos deuses do que de um ser humano. Segundo o autor, a partir de 1950, a criatividade individual passa a ser discutida na perspectiva de um *solitário*

normal (o Paradigma do Eu), como uma realização humana cognoscível. No segundo paradigma, é abordado um amplo espectro de níveis de criatividade, desde feitos cotidianos até grandes invenções. O paradigma do Eu, no entanto, incentivou uma linha de investigação sobre criatividade focada na cognição e na personalidade individual diante de um vácuo social.

Para Glaveanu (2010), há ainda um terceiro paradigma que reflete o entendimento dos pesquisadores contemporâneos. O autor descreve o potencial criativo explorado na relação com o outro (o Paradigma do Nós), em meio a estruturas sociais e individuais. A partir do paradigma do Nós, Glaveanu argumenta que a criatividade deve ser entendida como fenômeno grupal, que se desenvolve dentro das barreiras dos ambientes cultural, comunitário, político e social, mensurado no contexto de seus vastos sistemas complexos. Em concordância com a evolução do entendimento sobre criatividade, Alencar e Fleith (2009) afirmam que a partir da década de 80, esse construto passa a ser considerado um fenômeno sociocultural. Teorias que exemplificam esse cenário são: o Modelo Componencial de Criatividade (Amabile, 1996), a perspectiva historiométrica (Simonton, 1994) e a de sistemas (Csikszentmihalyi, 1988a).

No Oriente, ou mais especificamente na China, as antigas concepções de criatividade remetem a algo natural, não divino, vez que grande parte dos chineses não adoram um deus personalizado, análogo ao conceito ocidental (Niu & Sternberg, 2006). Cheng (1991) argumenta que os chineses já acreditaram em uma autoridade moral supernatural e no potencial criador e julgador, o *Tian* (Céu), por volta de 1200 AC. No entanto, segundo o autor, a ideia da personificação divina teria desaparecido com o Taoísmo clássico, antes de 480 AC, e não teria tido tanto impacto no pensamento chinês quanto o *yin-yang* ou o *dao*, termos que designam a suprema força da natureza e

representam a origem de tudo. Esses elementos do taoísmo tornaram-se ortodoxos na China, eventualmente suplantando a crença personificada anterior. As infinitas mudanças e interações do *yin-yang* deram origem ao *dao* e teriam originado o mundo, a natureza e toda a bondade, incluindo a moral. Como parte do todo, o potencial criativo também seria originado pelas forças naturais.

Os orientais raramente abordam diretamente a criatividade individual, talvez como uma forma de preservar as tradições coletivistas, ou porque o conceito não se diferencie tanto da criatividade natural (Niu & Sternberg, 2006). Ao longo da história da filosofia chinesa, um entendimento compartilhado pela maioria das escolas é a unidade da natureza com o ser humano (Cheng, 1991), de tal forma que todos os princípios da natureza poderiam ser aplicados ao homem. Assim, a filosofia chinesa apresenta uma rica discussão sobre como a criatividade individual pode ser atingida por meio da experiência e da interação com a criatividade natural. O Taoísmo, por exemplo, sugere que, para se atingir a criatividade individual, a pessoa deve se aproximar do reino da quietude e do reino do não ser humano, acessando suas próprias raízes naturais e espirituais, preservando o *dao* (Chang, 1970).

Para se atingir um alto nível de criatividade, segundo Chang (1970), as pessoas devem se libertar de qualquer conhecimento antigo e entrar em um estado no qual tudo perde sua individualidade e se funde, um estágio de perder a si mesmo, chamado *nível invisível de simpatia*. Atingindo esse ponto, o indivíduo está livre para se conectar ao universo e ser altamente criativo. Para essa concepção de criatividade, quanto mais as fronteiras da individualidade estiverem apagadas, quanto menos o indivíduo estiver consciente de sua unidade, mais rico será o resultado do processo criativo. Na história chinesa, grandes poetas e artistas, por meio da meditação e do autocultivo, atingiram esse estado e produziram obras importantes e famosas (Chang, 1970).

Niu e Sternberg (2006) comparam o recurso ancestral chinês de atingir o nível invisível de simpatia com a teoria moderna do *flow* no processo criativo, proposta por Csikzentmihalyi (1988a, 1996). O *flow* é descrito como um estado subjetivo de atenção concentrada intensa, no qual, paradoxalmente, há perda da autoconsciência e distorção da percepção temporal. Durante o *flow*, o indivíduo opera em capacidade máxima e a experiência da atividade funciona como recompensa intrínseca, sendo o objetivo final meramente um pretexto para o processo (Nakamura & Csikzentmihalyi, 2014). Quando as pessoas se engajam a ponto de atingir um estado de *flow*, não conseguem perceber o que está acontecendo fora delas. Adicionalmente, segundo Nakamura e Csikzentmihalyi, o fato do *flow* poder ser vivenciado por meio de diferentes tipos de meditações orientais serve de fundamento para a comparação levada a cabo por Niu e Sternberg (2006).

As concepções de criatividade iniciam-se com as ideias de criatividade divina e natural, no Ocidente e no Oriente. Tem-se, no entanto, similaridades e diferenças nos conceitos históricos. Niu e Sternberg (2006) destacam duas características que diferenciam criatividade divina e natural. A criatividade ocidental sempre esteve vinculada à inovação, fator que não necessariamente está presente no entendimento da criatividade chinesa. De outro lado, a criatividade natural remete a algo eminentemente bom, ao passo que o conceito de criatividade ocidental também pode produzir coisas ruins ou imorais.

Tais concepções filosóficas e históricas de criatividade divina e criatividade natural tiveram impacto nas concepções atuais em cada cultura e entre culturas, influenciando uma e outra. Por meio de definições implícitas mais modernas é possível verificar que as diferenças históricas ainda permeiam o conceito de criatividade. Definições implícitas são crenças do senso comum sobre um tema. Contrariamente às

definições explícitas, são conceituais ao invés de empíricas (Lan & Kaufman, 2012). Em um clássico estudo desenvolvido por Sternberg (1985), foi solicitado que americanos, leigos e professores, indicassem comportamentos característicos de uma pessoa criativa, inteligente e sábia, com o objetivo de descobrir as definições implícitas dessas características. Foram mencionadas características de pessoas imaginativas, que questionam normas sociais, têm bom gosto estético e bom humor.

Por outro lado, Rudowicz e Hui (1997) verificaram que traços como humor e bom gosto estético foram negligenciadas nas concepções de criatividade em Hong Kong. Neste estudo, a pessoa criativa era descrita como alguém que produz uma contribuição para a sociedade, aspecto ausente na amostra americana. Rudowicz e Yue (2000) também evidenciaram que bom gosto estético e humor eram raramente mencionados na concepção de estudantes universitário da república da China, de Hong Kong e de Taiwan sobre criatividade.

Lan e Kaufman (2012) apresentaram um exemplo dessa diferença de percepção sobre a criatividade. Um desenho sarcástico sobre política ou sobre um líder do governo pode ser visto como divertido e criativo na América, mas pode ser desrespeitoso e inconveniente no cenário chinês. A partir da revisão de outros estudos, Hondzel e Gulliksen (2015) afirmam que países ocidentais, de estrutura social individualista, tendem a enfatizar o produto criativo e usam a inovação e a adequação de uso como critérios para julgar a criatividade. Já a cultura oriental, que tende ao coletivismo, valoriza a criatividade como aspecto de realização pessoal, com orientação e reverência de autoridades e tradições do passado.

Li, em um trabalho publicado em mandarim (citado por Lan & Kaufman, 2012), argumenta que os chineses vinculam criatividade a padrões éticos e morais. Os produtos e serviços criativos devem ter valor simbólico, significado social e uma conotação

cultural. Os chineses tendem a conceituar a criatividade como uma atitude mais socialmente relacionada, que obedece a normas culturais e proporciona benefícios para a sociedade. Trata-se de uma concepção mais dinâmica sobre a criatividade, que pode envolver o reuso e a reinterpretação ao invés da quebra da tradição (Lubart, 2010).

Diferentemente das definições implícitas, as definições explícitas de criatividade no Ocidente e no Oriente apresentam maior similaridade (Lan & Kaufman, 2012). Definições explícitas são descritas por psicólogos ou especialistas e geralmente são baseadas em dados científicos. Importantes teóricos americanos concordam que as características de inovação/originalidade e utilidade/adaptabilidade são críticas na definição de criatividade (Amabile, 1983; Barron, 1955; Sternberg & Lubart, 1999; Torrance, 1988). De acordo com Li, em um trabalho publicado em mandarim (citado em Lan & Kaufman, 2012), dentro da comunidade de pesquisa chinesa, as definições iniciais de criatividade eram simplesmente a aplicação de teorias americanas no contexto cultural chinês.

Lan e Kaufman (2012) destacam que, com a expansão da psicologia social e o aumento das pesquisas transculturais, conceituações mais culturalmente específicas surgiram na China. A definição mais comum de criatividade é vinculada ao campo da educação e envolve a soma de habilidade, pensamento e capacidade criativa (Niu, 2006). A partir desse entendimento, um estudo publicado em chinês por Mao, Guo, Chen e Lin, (citado em Lau & Kaufman, 2012, p. 288), apresenta oito características da criatividade: “criar um produto que nunca foi criado antes, viver uma vida criativa, resolver um problema, combinar fatores e construir novas relações, ter a capacidade de ser criativo, ter personalidade criativa, pensar com criatividade e ter um desempenho abrangente”. A definição chinesa pode parecer complexa, talvez porque parte de uma lógica diferente da que se aplica à cultura ocidental.

Portanto, ao longo dos anos, diversos pesquisadores buscam definir o conceito de criatividade, nos Estados Unidos, na China, no Ocidente, no Oriente. É difícil chegar a um consenso, vez que, como argumentam Lan e Kaufman (2012), mesmo que haja concordância sobre algumas características que definem a criatividade, o significado dessas características pode variar de acordo com as culturas. Até a tradução do termo é um aspecto a ser considerado. Por exemplo, há duas expressões chinesas para se referir ao conceito de criatividade, mas nenhuma é aplicável à discussão sobre produto criativo.

Neste estudo, o objetivo não é utilizar uma definição de criatividade que se aplique a todas as culturas. No entanto, diante da evidência de que há semelhanças e diferenças no entendimento do conceito em variadas culturas, objetiva-se conscientemente optar por uma conceituação limitada que descreva a criatividade como um fenômeno que depende do contexto, produzido e percebido de acordo com cada ambiente. Csikszentmihalyi (1999) apresenta uma abordagem contextual e um contraponto à discussão sobre a definição desse termo, questionando o fato dos pesquisadores buscarem principalmente responder o que é a criatividade.

De acordo com o autor, ao invés de definir a criatividade, o importante seria descobrir onde ela está, ou, ainda, mais especificamente, verificar como o produto criativo é incorporado à cultura. Csikszentmihalyi (1999) argumenta que, para descobrir onde está a criatividade, os pesquisadores não devem analisar isoladamente as pessoas ou os produtos. Isso porque a criatividade não é o resultado da ação de um indivíduo por si só, mas é produto da interação de três forças: a pessoa, o domínio e o campo.

A pessoa é quem cria a ideia ou o produto. Ela é influenciada por sua bagagem genética e suas experiências pessoais. Destarte, destacam-se três aspectos pessoais que podem favorecer a criatividade de uma pessoa: as características cognitivas e afetivas, o

conhecimento sobre a área e o contexto (Csikszentmihalyi, 1996, 1999). Algumas características que podem facilitar o processo criativo do indivíduo são curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de pensamento. Não se espera que a pessoa tenha uma estrutura rígida de personalidade, mas que tenha a habilidade de ajustar suas características conforme demanda a ocasião, ou seja, ela pode apresentar entusiasmo em um determinado momento e moderação em outro. É importante também que o indivíduo tenha conhecimento aprofundado sobre a área ou o domínio no qual está desenvolvendo o produto criativo. Quando mais se sabe sobre um domínio, maior a chance de produzir mudanças nele. Além disso, o modo como a pessoa se relaciona com o contexto influencia o produto criativo. O ambiente social em que a pessoa está inserida pode incentivar ou oprimir o processo criativo. Um ambiente que estimule a produção, valorize a aprendizagem e ofereça oportunidades de acesso ao conhecimento, a mentores e a recursos é mais propício para uma pessoa criativa ter sucesso (Csikszentmihalyi, 1996, 1999).

O domínio é composto por regras e procedimentos simbólicos compartilhados pela sociedade. Trata-se de uma área de especialidade preexistente, que pode ser abrangente, como arte e matemática, ou específica, como teoria dos jogos e semiótica. O domínio é estabelecido culturalmente e perdura, preservando ou transmitindo ideias para as próximas gerações. Domínios que têm informações claras, acessíveis e conectadas e que ocupam posição central na cultura propiciam inovações e produtos criativos, diferentemente de domínios pouco estruturados (Csikszentmihalyi, 1996, 1999).

Um produto criativo gera mudança no domínio. Para alterar um domínio, entretanto, um produto precisa ser avaliado e aceito por especialistas, como professores,

críticos, formadores de opinião. Esses avaliadores são os *porteiros* do domínio e compõem o conceito de campo. De modo geral, é o campo que retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado em cada domínio. Um campo rígido, defensivo ou imerso em um sistema social pode desencorajar a criatividade. Em contrapartida, o campo pode estimular a inovação especialmente quando os especialistas têm interesse em ampliar um domínio. Os critérios de avaliação do campo podem variar ao longo do tempo. Um produto pode não ser considerado criativo hoje, mas, em outro momento, ser aceito para transformar o domínio (Csikszentmihalyi, 1996, 1999).

Em sua teoria sistêmica, Csikszentmihalyi (1996) caracteriza o ato criativo como inerentemente interativo e dependente do contexto. Assim, a cultura influencia as pessoas criativas, os membros do domínio e os guardiões do campo, de forma recíproca e dinâmica. O autor enfatiza que, sem um domínio, culturalmente determinado, não se pode sequer iniciar um processo criativo. As ideias e as informações que uma pessoa criativa explora devem existir no sistema simbólico de uma cultura antes que se imagine um produto criativo.

De acordo com Csikszentmihalyi (1988a), a única forma de estudar a criatividade é por meio de comparação, avaliação e interpretação dentro e entre culturas. Sua teoria dispõe de instrumentos conceituais que possibilitam sistematizar e avaliar a influência dos fatores sociais, culturais e históricos na produção e na avaliação da criatividade, em uma perspectiva que ultrapassa os limites do indivíduo singularizado. Nesse sentido, dá-se um passo adiante da mera constatação da importância e influência da cultura no processo criativo quando se delimita o escopo do contexto em um sistema. Opta-se, portanto, neste estudo, pelo entendimento de criatividade descrito pela Teoria dos Sistemas de Csikszentmihalyi.

Multiculturalismo

O multiculturalismo é um fenômeno que pode ter significados diversos em diferentes abordagens. Hartmann (2015) destaca duas perspectivas do conceito, entendido como políticas e processos de incorporação em determinados contextos, e como identidade cultural, solidariedade e pertencimento nacional em outros. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, s.d.), apresenta em sua página da internet uma definição proposta por Inglis (1996), que engloba, além do entendimento de multiculturalismo que a instituição normalmente adota, outras duas aplicações utilizadas por legisladores, cientistas sociais, acadêmicos e até mesmo no senso comum.

Inglis (1996) descreve três perspectivas distintas, mas inter-relacionadas, do termo multiculturalismo: ideológica-normativa, programática-política e demográfica-descritiva. O emprego do termo multiculturalismo na perspectiva ideológico-normativa constitui um modelo de ação política baseado na teoria sociológica e na consideração ético-filosófica do lugar ocupado por pessoas com identidades culturalmente distintas nas sociedades contemporâneas. O multiculturalismo, nesse sentido, enfatiza a existência da diversidade étnica e a necessidade de assegurar aos indivíduos oriundos de culturas não dominantes o direito de manter suas culturas e ter acesso equitativo aos princípios constitucionais e valores compartilhados na sociedade. Segundo Inglis, há estreitos paralelos entre o entendimento ideológico-normativo do multiculturalismo e o posicionamento das Nações Unidas sobre a diversidade cultural, o respeito ao próximo e os direitos equânimes para os povos.

Já a aplicação programática-política do conceito remete a programas e políticas estabelecidas para lidar com a diversidade étnica ou racial. Esse uso foi difundido a

partir de 1965, quando a política multicultural foi recomendada pelo Relatório da Comissão Real sobre Bilinguismo e Biculturalismo para substituir a política bicultural baseada na Carta Britânica e Francesa na sociedade canadense (Inglis, 1996).

O terceiro uso, demográfico-descritivo, reflete a existência de diversas raças ou etnias em uma sociedade. Uma miscigenação multicultural que produz significados sociais em função das diferenças culturais e estruturais percebidas pelos indivíduos (Inglis, 1996). Nguyen e Benet-Martínez (2010) descrevem os indivíduos multiculturais em uma perspectiva que se aproxima do que foi retratado no uso demográfico-descritivo do conceito. Segundo os autores, multiculturais podem ser pessoas de raças ou etnias mistas, aqueles que viveram em mais de um país (expatriados, estudantes internacionais, imigrantes, refugiados), aqueles educados em um ciclo com pelo menos uma cultura além da cultura predominante dominante (como filhos de imigrantes ou pessoas colonizadas), ou ainda aqueles que vivenciam relacionamentos interculturais. Nesta dissertação, o multiculturalismo foi explorado na perspectiva demográfica-descritiva. O conceito é aqui abordado para caracterizar o grupo estudado.

O intercâmbio cultural entre pessoas é tema de discussão há muito tempo. Platão, na Grécia antiga, citado em Rudmin (2009a), descreveu riscos e cuidados vinculados ao contato com culturas estrangeiras. O filósofo recomendava que apenas cidadãos com mais de 40 anos fossem autorizados a viajar para terras estrangeiras e, ainda assim, as viagens deveriam ser feitas em companhia de compatriotas, para diminuir a probabilidade de os cidadãos se desviarem para o mau caminho. Além disso, Platão sugeria que visitantes estrangeiros não atravessassem as portas da cidade para minimizar a contaminação cultural.

Nesse sentido, a globalização pode ser considerada um contraponto ao pensamento platônico. Uma tradicional conceituação, postulada por McGrew (1992),

descreve a globalização como o processo por meio do qual eventos, decisões ou atividades em uma parte do mundo podem ter consequências em pessoas de outras partes, o que, em geral, é uma comutação produtiva e benéfica. Incentivado ou propiciado pela globalização, o compartilhamento entre culturas extrapola as barreiras territoriais e alcança pessoas em diversos lugares, com resultados, via de regra, positivos.

Berry (2008) alerta, no entanto, para o entendimento de que os relacionamentos interculturais vinculados à globalização não promovem uma cultura uniforme no mundo, na qual crenças, valores, preferências de consumo ou estruturas sociais são idênticos. As pessoas podem optar por táticas alternativas para lidar com as influências entre as culturas, incluindo a resistência e o afastamento. Assim, o intercâmbio entre culturas não necessariamente direcionaria para o aumento da homogeneidade de comportamento.

A globalização é, segundo Berry (2008), uma oportunidade para o contato multicultural que promove o ponto de partida para o processo de aculturação. O termo aculturação, empregado pelo autor, em geral, remete às transformações culturais e psicológicas que ocorrem nos indivíduos e nos grupos em função do contato intercultural. Quando pessoas de diferentes origens culturais entram em contato, elas podem absorver ou não comportamentos, idiomas, crenças, valores, instituições sociais e tecnologias umas das outras (Sam & Berry, 2010). O processo de aculturação, em diferentes matizes, é discutido a seguir.

Aculturação

Tomando a aculturação como um processo por meio do qual indivíduos, famílias ou comunidades reagem ao contato intercultural, Rudmin (2009a) realizou um apanhado

em publicações de 1918 a 2003, destacando mais de 100 taxonomias relativas a esse processo. O grande debate sobre a temática pode se justificar em função da amplitude do fenômeno, que alcança uma variedade de grupos e indivíduos.

Pode-se distinguir pelo menos três dimensões nos grupos que vivenciam a aculturação: mobilidade, permanência e voluntariedade (Berry & Sam, 1997). Quanto à mobilidade, há pessoas que se deslocaram, como imigrantes e refugiados, ou grupos fixos, como comunidades etnoculturais estáveis. Com relação à permanência, tem-se grupos que vivenciam o contato intercultural temporariamente, como migrantes laborais, ou grupos mais permanentes, como imigrantes. No que concerne à voluntariedade, há grupos que se movimentam voluntariamente, como imigrantes permanentes e migrantes laborais, ou os que são forçados por uma necessidade, como refugiados e exilados. De acordo com Sam e Berry (2010), a pesquisa em aculturação tem focado majoritariamente em refugiados, requerentes de asilo, migrantes laborais, imigrantes, expatriados, indígenas e nas chamadas minorias étnicas. Nesta dissertação, o multiculturalismo foi investigado em filhos de migrantes, de expatriados, de refugiados e de estudantes internacionais. Trata-se de famílias que se deslocaram de seus países natais, temporariamente ou permanentemente, voluntariamente ou por necessidade.

Rudmin (2009a) verificou que a aculturação é tema de pesquisa em diversas áreas, como antropologia, sociologia, psicologia, ciência política, linguística e outras ciências sociais. O construto foi proposto cientificamente por antropologistas como um fenômeno de grupo (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). A aculturação derivaria do contato com diferentes culturas que geraria mudanças nos grupos de indivíduos. Os autores explicaram ainda que a difusão da cultura é sempre um aspecto da aculturação, que pode produzir três tipos de consequências: (a) a aceitação, que implicaria a assimilação de comportamentos e valores da nova cultura e a perda da sua própria; (b) a

adaptação, que remeteria à fusão das duas culturas por meio da combinação de traços originais e estrangeiros; e (c) a reação, que envolveria movimentos contra-aculturativos provindos, por exemplo, de situações opressoras.

Sam e Berry (2010) afirmam que a aculturação, como fenômeno de grupo, deve ser considerada e estudada na psicologia a partir das qualidades culturais e psicológicas prévias, das relações estabelecidas, e das decorrentes transformações dos grupos que estão em contato. De acordo com os autores, as compatibilidades e incompatibilidades entre qualidades de duas comunidades culturais são a base para compreender as trocas e transformações da aculturação. Além disso, a natureza do relacionamento entre esses grupos pode influenciar a aculturação, a depender de se um grupo é preponderante sobre o outro, se nessa relação há respeito, hostilidade ou reverência. É importante ainda acompanhar as mudanças que resultam das interações entre os grupos sociais, pois a aculturação é um processo de interação recíproca e nenhum grupo permanece inalterado após o contato com outra cultura (Sam & Berry, 2010).

Em contraponto, Rudmin (2009b) argumenta que, embora o entendimento de aculturação de grupo descrito por Redfield et al. (1936) seja o mais amplamente citado nos estudos de psicologia, ele é inadequado, pois não admite que um indivíduo possa vivenciar a aculturação singularmente. O autor destaca ainda que a aculturação, nessa perspectiva, deriva de uma visão histórica enviesada, na qual a cultura dominante sobrepõe-se à cultura de minorias étnicas diversas, como solução dos problemas. Caso, por exemplo, de imigrantes e de indígenas estereotipados como ignorantes, anti-higiênicos e propensos à doença, que poderiam ser remediados por meio da assimilação da modernização e da evolução mental dos anglo-saxões.

A aculturação como fenômeno individual já fazia parte de discussões propedêuticas, ainda na década de 30 (Thurnwald citado em Sam & Berry, 2006). O

empenho de pesquisadores da psicologia no estudo da aculturação individual impulsionou a distinção entre o impacto do processo de aculturação em relação ao indivíduo e ao grupo (Sam & Berry, 2010). Essa distinção é fundamental, vez que nem todos os grupos ou indivíduos participam ou se transformam igualmente no processo de aculturação. Nauck (2008) destaca que pessoas de uma mesma cultura de origem que estejam em contato com a mesma nova cultura podem vivenciar processos de aculturação diferentes.

No âmbito individual, quando engajados em um processo de aculturação psicológica, os indivíduos passam por transformações diversas. Ward, Bochner e Furnham (2001) descreveram, por meio dos *ABCs da Aculturação*, os três principais focos de investigação desse processo na psicologia. Os autores referiram-se a características afetivas (*affective*), comportamentais (*behavioral*) e cognitivas (*cognitive*), que estão respectivamente vinculadas a três perspectivas teóricas que dominam o campo: estresse e enfrentamento, aprendizagem cultural e orientação e identificação social.

A perspectiva afetiva enfatiza questões como o bem-estar psicológico e a satisfação de vida versus o estresse aculturativo. O processo de aculturação pode desestabilizar um conjunto de eventos fundamentais na vida do indivíduo e, assim, gerar desafios. Se o indivíduo não é capaz de se ajustar, por meio de mudanças de comportamento, estratégias de enfrentamento ou suporte social, esses desafios podem se tornar estressores (Ward et al., 2001).

Na perspectiva comportamental, foram desenvolvidos estudos sobre habilidades sociais e comportamentos interpessoais. A hipótese da abordagem do aprendizado cultural é de que as pessoas em transição cultural podem carecer de habilidades necessárias para se engajar em uma nova cultura. Para enfrentar os conflitos sociais

diários, é esperado que os indivíduos aprendam comportamentos ou habilidades culturais específicas, como a comunicação intercultural, incluindo seus componentes verbais e não verbais, assim como regras, convenções, normas e suas influências (Ward et al., 2001).

Na perspectiva cognitiva, as teorias da identificação social tratam de como as pessoas processam informações sobre seu próprio grupo e sobre outros grupos culturais, caracterizando uns e outros e buscando uma forma de se identificar nessas categorias (Ward et al., 2001). Segundo Berry (1997), quando indivíduos entram em uma situação de aculturação, eles questionam sobre quem são e a que grupo pertencem. Essas duas questões são a base da teoria da identidade social. Os indivíduos precisam se sentir pertencentes a um grupo para se manterem seguros e garantirem o seu bem-estar.

Grupos e indivíduos influenciam e são influenciados pela aculturação. Nos grupos, compatibilidades das características prévias, natureza da relação e mudanças culturais decorrentes são aspectos importantes para a pesquisa, segundo Sam e Berry (2010). Nos indivíduos, mudanças em características afetivas, comportamentais e cognitivas são mais frequentemente estudadas (Ward et al., 2001).

A partir desse panorama, Berry e Sam (2010) destacam que a teoria das quatro estratégias de aculturação pode explicar como a pessoa se acultura. As estratégias de aculturação foram inicialmente propostas por Berry (1974, 1980). O autor descreveu dois aspectos centrais que devem ser observados para analisar como os indivíduos se aculturam: (a) o quanto ele preza por manter os costumes de sua cultura natal, e (b) o quanto ele busca interagir com membros de grupos diferentes e da sociedade hospedeira.

A postura do indivíduo em relação a esses dois aspectos conduz à adoção de quatro possíveis estratégias de aculturação: a assimilação, a integração, a

marginalização e a separação. Na estratégia de assimilação, o indivíduo afasta-se de seus próprios valores culturais e passa a buscar quase que exclusiva interação com pessoas da cultura hospedeira, ou adotar valores, normas e tradições de uma nova sociedade (Berry, 1997). Na perspectiva da minoria étnica, Berry (2001) descreveu a assimilação como o desejo de se adaptar à cultura hospedeira a ponto de abrir mão de seu patrimônio e identidade culturais originais.

Já a separação é a estratégia na qual o indivíduo supervaloriza a manutenção de sua cultura original e minimiza a interação com membros de outras culturas. Trata-se de uma preferência pela retenção de sua identidade cultural original, preterindo outras culturas. Na integração, adota-se uma atitude positiva frente a ambas culturas, busca-se manter os valores da cultura natal e também interagir com membros da comunidade local. Nessa estratégia, haveria uma disposição para aprender aspectos da cultura estranha, mantendo, no entanto, alguns aspectos de seu patrimônio e identidade culturais originais. A marginalização envolve a rejeição de cultura herdada e a abstenção da interação com membros da sociedade estrangeira. Foi descrita como a indisposição para reter aspectos de sua cultura natal, tal qual absorver aprendizados de uma nova cultura (Berry, 1997). O autor afirma que a marginalização geralmente ocorre devido a força de fatores externos, como perda cultural forçada da própria cultura, exclusão ou discriminação (Berry, 2005).

Segundo Berry (1997), uma adaptação positiva deriva do resultado de longo prazo do processo de aculturação e, portanto, de uma relação de sucesso estabelecida pelo indivíduo com sua cultura de origem e com os membros da nova cultura. Quando as quatro estratégias de aculturação são analisadas em relação a quão bem as pessoas se adaptam psicologicamente e socioculturalmente, é possível observar um padrão (Berry, 2005). Berry, Phinney, Sam e Vedder (2006) analisaram uma amostra de 4.000 jovens

imigrantes, pertencentes a mais de 30 diferentes grupos étnicos, em 13 países. Os autores verificaram que a estratégia de integração é associada à adaptação mais bem-sucedida. Isso poderia estar relacionado ao fato de que a integração implica uma forma de dupla competência cultural, vinda de sua própria etnia e da nova cultura, que garante recursos para lidar com a transição cultural. De forma similar, a estratégia de marginalização tem sido associada à adaptação menos bem-sucedida, pois implica baixa competência cultural e carência de suporte dos grupos e, conseqüentemente, um risco de maiores dificuldades de adaptação.

Rudmin (2008) faz uma crítica ao estudo de Berry et al. (2006), argumentando que uma mesma escala não deve ser aplicada em tantos grupos étnicos e contextos diferentes. Por meio de uma reanálise dos dados, Rudmin destaca que esse tipo de investigação pode produzir resultados com baixa validade convergente e divergente, baixa confiabilidade, estrutura fatorial confusa e excessiva aquiescência.

Outras reprimendas foram direcionadas às discussões científicas sobre aculturação. No ano de 2009, em uma edição especial do Periódico Internacional de Relações Interculturais dirigido a críticas à psicologia da aculturação, a maioria das apreciações (Chirkov, 2009; Cresswell, 2009; Rudmin, 2009b; Waldram, 2009) foi em relação à teoria das estratégias de aculturação, proposta por Berry (1974) e derivada dos postulados de Redfield et al. (1936).

Chirkov (2009) argumentou que esse modo de pesquisa em psicologia da aculturação não alcança as qualidades essenciais do fenômeno e tem gerado estagnação e até uma crise nos estudos desse campo. Segundo o autor, o propósito das pesquisas derivadas das teorias de Berry e colaboradores tem sido descobrir leis fundamentais e explicar a aculturação por meio delas, o que implicaria dizer que a aculturação deriva de um conjunto de regras gerais que governam universalmente esse processo, independente

das particularidades dos indivíduos. A natureza complexa do processo de aculturação demanda uma análise ampla do sujeito, bem como a aplicação de abordagens epistemológicas e metodológicas multidisciplinares e flexíveis, que permitam uma análise crítica sobre o resultado alcançado.

Rudmin (2009b), também em crítica à perspectiva da teoria das estratégias de aculturação, argumentou que a partir do viés de definição de aculturação, muitos estudos têm buscado identificar atitudes ou estratégias aculturativas características de um grupo de minorias e determinar as consequências dessa atitude para o bem-estar. Assim, os pesquisadores estariam atribuindo os problemas das minorias a suas próprias atitudes, recomendando políticas públicas a partir dos resultados encontrados. No entanto, essas pesquisas não possuiriam uma amostra representativa e randômica, como normalmente acontece em estudos sociológicos direcionados para políticas. Conseqüentemente, segundo Rudmin, foram produzidas medidas e análises de validade duvidosa, além de resultados que são contraditórios, especialmente quando os achados do campo são aplicados a meta-análises ou revisões de literatura. Para esse autor, as pesquisas dessa seara devem ser reorientadas para o processo psicológico de aprendizagem cultural, adotando a compreensão de que a aculturação é um processo de aquisição de uma segunda cultura.

A aculturação descrita por Rudmin (2009b) produz mudanças nos comportamentos, valores, normas e atitudes dos indivíduos, seguindo a linha postulada por Dohrenwend e Smith (1962), segundo a qual a aculturação remete à aprendizagem cultural que ocorre quando imigrantes entram em contato com uma nova cultura, nação ou grupo. Trata-se de uma abordagem que mitiga a fixação no estresse aculturativo (Berry, Kim, Minde et al., 1987; Berry, 2006), considerando as experiências de

liberdade, competência e crescimento pessoal que o contato transcultural permite, e que pode ser relacionada à psicologia positiva no estudo da aculturação (Rudmin, 2009b).

Segundo o modelo de aculturação proposto por Rudmin (2009b), a motivação precede a aprendizagem aculturativa, que provoca mudanças no indivíduo e que tem consequências sobre o sucesso, a família, a política, a criatividade. As motivações podem incluir atitudes culturais, identidade étnica, reações ao estresse e a utilidade, incluindo os custos e riscos da aquisição da segunda cultura. A aprendizagem aculturativa, que é por vezes reduzida à aprendizagem de segunda língua, refere-se mais amplamente à competência na segunda cultura.

Tal competência é desenvolvida por meio de quatro métodos principais de aprendizagem: informações sobre a segunda cultura, instruções, imitação de comportamentos e *mentoring* por pessoas competentes na nova cultura. A aprendizagem aculturativa gera mudanças no indivíduo, que podem influenciar pequenos grupos, como a família, ou a comunidade local. De acordo com o autor, é a partir da aprendizagem aculturativa que se atinge o sucesso. Esse sucesso, no entanto, deve ser definido pelas próprias minorias, e não necessariamente vinculado a parâmetros ocidentais de saúde mental, aumento da renda, educação, ou status social (Rudmin, 2009b).

Berry posiciona-se em relação às críticas ao campo de estudo da aculturação. Citando Hamlet “Não há nada bom ou ruim, a não ser por força do pensamento”, Berry (2009, p. 392) afirma que a verdade não depende apenas do pensamento de alguém. O autor argumenta que a maioria das críticas trazidas na edição especial do Periódico de Relações Interculturais traz postulações rasas, que carecem de comprovações empíricas.

As discussões sobre as teorias de aculturação são complexas e copiosas. Parece tarefa hercúlea definir quem tem razão. Nesse sentido, neste trabalho, buscou-se

considerar a amplitude do fenômeno e estudá-lo em variadas perspectivas. Admite-se a importância das diversas teorias descritas e busca-se tomar proveito das divergências descritas, respeitando os conflitos epistemológicos. Assim, a aculturação nesta dissertação foi analisada durante a vivência internacional dos participantes como um processo de identidade social, na perspectiva de Berry (1980), e também de aprendizagem da nova cultura, na perspectiva de Rudmin (2009b). Além disso, buscou-se levantar outras características do contato intercultural com vistas ampliar a análise dos processos individuais de aculturação, conforme sugerido por Chirkov (2009).

Criatividade e Multiculturalismo

A associação entre multiculturalismo e criatividade tem sido discutida cientificamente sob óticas distintas. Aspectos estudados nas diferentes culturas em relação à criatividade envolvem: (a) conceituação e a interpretação dada ao construto, (b) desempenho criativo em uma perspectiva comparativa, (c) aprendizado do idioma como propulsor do potencial criativo, e (d) contato intercultural como estimulador do potencial criativo (Lubart, 2010).

Alguns estudos, por exemplo, buscaram verificar o conceito de criatividade em diferentes países (Klausen, 2010; Lan & Kaufman, 2012; Niu & Kaufman, 2013; Runco, 2007) e o quanto uma nação poderia ser mais criativa que outra (Kim, Lee, Chae, Anderson, & Laurence, 2011; Wong & Niu, 2013). As variações no entendimento e no desenvolvimento da criatividade em culturas diversas são discutidas por Kaufman e Sternberg (2006). Os autores problematizaram um estudo realizado por Zha, Walczyk, Griffith-Ross, Tobacyk e Walczyk (2006), no qual americanos obtiveram índices de criatividade maiores que os chineses no Teste Torrance de Pensamento Criativo (TTCT).

Zha et al. (2006) buscaram analisar o impacto das culturas individualistas e coletivistas no desempenho criativo de adultos americanos e chineses. Os resultados indicaram, além de índice criativo significativamente maior dos americanos em relação aos chineses, que o primeiro grupo detinha alto grau de individualismo e o segundo, de coletivismo. Os autores sugeriram que o individualismo facilitaria o desempenho criativo nas culturas ocidentais e que o coletivismo dificultaria a expressão criativa no oriente.

Kaufman e Sternberg (2006) ponderam, no entanto, que o estudo se valeu de uma ferramenta que mede o conceito de criatividade definido pelos americanos e sugerem uma reflexão sobre quão enviesadas pelo paradigma ocidental estariam as pesquisas em criatividade. Estudos comparativos mais recentes, como o de Kim et al. (2011), também adotaram apenas um teste desenvolvido e validado nos Estados Unidos como parâmetro de medida da criatividade de americanos e coreanos.

Wong e Niu (2013), avaliando a criatividade de americanos e chineses, aplicaram metodologias múltiplas, sendo que em uma delas os trabalhos criativos foram avaliados por juízes especialistas de diferentes nacionalidades, buscando atender três exigências descritas por Amabile (1996). Em primeiro lugar, os testes não dependiam de habilidades especializadas que alguns participantes poderiam ter cultivado mais do que outros (por exemplo, fotografia, escultura). Em segundo, os testes eram abertos para permitir flexibilidade e novidade. E, em terceiro, foram solicitados produtos identificáveis para que os juízes avaliassem sua criatividade. Ainda que por meio de aparato multimetodológico e com a avaliação de juízes multinacionais, os americanos tiveram melhor desempenho criativo. De outro lado, o estudo revelou que chineses tiveram melhor desempenho em tarefas que exigiam habilidades de pensamento dedutivo. Os autores relacionaram os resultados de desempenho nas tarefas aos

estereótipos, identificados na pesquisa, segundo os quais os americanos são mais criativos e chineses mais dedutivos (Wong & Niu, 2013).

Muito embora a maioria dos estudos de comparação tenham indicado uma superioridade criativa ocidental, Hu, Shen, Lin e Adey (2010) verificaram que orientais podem ter desempenho superior em uma das facetas da criatividade. Investigando a criatividade científica em uma amostra de 1.190 adolescentes britânicos no Reino Unido e 1.087 adolescentes chineses na China, descobriram que os adolescentes chineses superaram os britânicos na resolução de problemas criativos, ao passo que os adolescentes britânicos superaram os chineses em quase todos os outros aspectos da criatividade científica, como imaginação criativa, experimento científico e design de produto.

Para além das pesquisas citadas, um indicador global destaca-se na comparação entre feitos inovadores do Ocidente e do Oriente. A patente, entendida como propriedade, é a garantia de um direito exclusivo por uma invenção, na qual um produto ou um processo promove uma nova forma de fazer algo ou oferece uma nova solução técnica para um problema (Organização Mundial de Propriedade Intelectual- OMPI, 2017). Amabile (1988) argumenta que a inovação deriva da implementação bem-sucedida de ideias criativas, e que esse termo é especialmente utilizado em organizações. Nesse sentido, associa-se o registro de patentes de produtos inovadores como propriedade de um feito criativo.

Países asiáticos têm despontado no ranking de patentes divulgado anualmente pela OMPI. No último relatório divulgado pela OMPI (2016), a China lidera o quadro de patentes registradas em 2015, com mais de um milhão e cem registros. Os Estados Unidos aparecem em segundo lugar com quase 600 mil registros. Sendo países populosos, poder-se-ia argumentar que o alto número de patentes registradas pelo

primeiro e segundo lugares é decorrente de suas populações expressivas. No entanto, em terceira e quarta posição voltam a surgir países asiáticos, Japão e Coreia, com 300 e 200 mil patentes registradas, o que coloca os países do Oriente em lugar de maior representatividade no registro de ideias inovadoras em comparação com os do Ocidente.

Assim, embora pesquisas sobre o potencial criativo em diferentes países tenham indicado que ocidentais parecem ser mais criativos que orientais, o fato de que algumas valeram-se de uma definição e mensuração da criatividade apenas na perspectiva americana pode ser um viés do campo. Além disso, já há pesquisas que demonstram a falibilidade da referida superioridade. A partir da perspectiva de registro de produtos inovadores, como as patentes, os orientais levam vantagem sobre os ocidentais. A análise da definição do conceito e a decorrente comparação entre os dois polos ainda está longe de se esgotar.

Outras dimensões do estudo sobre criatividade e multiculturalismo não se restringem à comparação entre cidadãos de países diferentes, mas avaliam a combinação, em um mesmo indivíduo, de aspectos culturais tais como idiomas, símbolos, valores, tradições, comportamentos, como marcadores da produção criativa. Na perspectiva de comparação entre nacionalidades, identificou-se apenas uma publicação em periódico brasileiro sobre a relação entre criatividade e multiculturalismo (Alencar & Martínez, 1998), bem como a publicação de uma pesquisa brasileira em revista internacional (Alencar, Fleith, & Martínez, 2003). Na primeira, foram comparados 290 educadores do Brasil, Cuba e Portugal quanto às barreiras pessoais à criatividade. Participantes brasileiros e portugueses mencionaram mais frequentemente barreiras internas, ao passo que os cubanos indicaram barreiras sociais. No estudo de Alencar et al. (2003), também sobre barreiras à criatividade pessoal, foram encontradas diferenças significativas entre estudantes universitários brasileiros e mexicanos no que

diz respeito à falta de motivação. Os mexicanos apresentaram média mais elevada nesse fator em comparação aos brasileiros.

Observa-se, ainda, na literatura, estudos realizados no Brasil e no exterior com brasileiros, especificamente sobre bilinguismo (possível característica do indivíduo multicultural) e criatividade (Fleith, Renzulli, & Westberg, 2002; Mendonça & Fleith, 2005; Schramm, 2015; Zimmer, 2014; Zimmer & Alves, 2014). Fleith et al. (2002) e Schramm (2015) não observaram diferenças significativas no desempenho criativo de bilíngues e monolíngues. Fleith et al. compararam brasileiros bilíngues e americanos monolíngues antes e depois de serem submetidos a treinamento de criatividade, tendo observado diferenças nos índices de criatividade em função do treinamento, mas não em função da habilidade linguística. Schramm (2015) buscou comprovar a hipótese de que brasileiros falando uma língua minoritária ágrafa não teriam vantagens criativas em relação a brasileiros monolíngues, justificando a comprovação empírica da hipótese em função das características do segundo idioma.

De outro lado, uma robusta parcela dos estudos, nacionais e internacionais, indicam vantagens do bilinguismo para a promoção da criatividade, por meio da comparação do desempenho de bilíngues e monolíngues em testes de criatividade ou da proposição de teoria (Kharkhurin, 2010; Lauchlan, Parisi, & Fadda, 2012; Mendonça & Fleith, 2005; Leikin, 2012; Zimmer, 2014; Zimmer & Alves, 2014). Esse resultado estaria relacionado ao fato de que a exposição a mais de um sistema linguístico permite que as pessoas naveguem por dois esquemas mentais (*code-switching*), vinculados aos idiomas, fomentando o pensamento divergente (Kharkhurin, 2009). No entanto, Lubart (2010) argumenta que o contexto pode ter mais peso na explicação para o desempenho superior criativo de bilíngues do que habilidades mentais individuais. O conhecimento em outro idioma permite acesso a um contexto multicultural, que talvez monolíngues

não tenham. Assim, o bilingue teria maior acesso à informação e conhecimento, ou seja, mais recursos para ser criativo.

Zimmer (2014) sugere que estudos que investigam o bilinguismo e a criatividade devem ampliar o espectro para avaliar, além do *code-switching*, a influência dos estímulos de uma nova cultura, acessada por meio segundo idioma, para a flexibilidade de pensamento e para a criatividade. Lubart (2010) afirma que seria muito difícil isolar a variável bilinguismo, nesse tipo de pesquisa, para que o mecanismo subjacente à criatividade fosse decorrente apenas de esquemas mentais e sugere que o estímulo à criatividade seria fruto do contato multicultural.

A influência do contato com múltiplas culturas para a criatividade individual é também foco de pesquisas. Lubart (2010) descreve exemplos de variáveis multiculturais exploradas nesse campo, como o tempo despendido vivendo no exterior, a interação com pessoas de diferentes nações ou etnias e a experiência educacional em outras culturas. O autor menciona que tanto indivíduos que tiveram estadia de curta duração em uma cultura estrangeira, quanto indivíduos que viveram por um longo prazo em uma sociedade multicultural são retratados nesse tipo de investigação.

Simonton (1997) afirma que pessoas eminentes, mais frequentemente do que seus contemporâneos, vieram de famílias imigrantes ou experimentaram migrações. Pesquisas revelam que a experiência multicultural pode promover a criatividade (Cho & Morris, 2015; Godart et al., 2015; Tadmor et al., 2012; Vezzali et al., 2016) e a capacidade de inovação (Leung, Maddux, Galinsky, & Chiu, 2008; Maddux, Leung, Chiu, & Galinsky, 2009) em diversos domínios. Pessoas que estudaram no exterior tiveram melhor desempenho em tarefas criativas (Lee, Therriault, & Linderholm, 2012), efeito também evidenciado na comparação entre expatriados e não expatriados (Fee & Gray, 2012). Empregados multiculturais propuseram soluções mais criativas para

negociações (Maddux & Galinsky, 2009) e demonstraram desempenho mais inovador no trabalho (Tadmor et al., 2012).

Vezzali et al. (2016) destacam que pode ser inferida uma relação causal entre os construtos a partir da pesquisa longitudinal realizada por Fee e Gray (2012), que mediram a criatividade de australianos e neozelandeses designados para realizarem trabalhos humanitários internacionais em outros países. Os resultados foram comparados com seus próprios índices de criatividade antes da partida e também com indivíduos não expatriados. Evidenciou-se um aumento da habilidade criativa após 12 meses de vivência em país estrangeiro e uma vantagem em relação aos não expatriados, corroborando achados de pesquisas anteriores. Nos indivíduos expatriados, foi verificado que especialmente o aumento da flexibilidade cognitiva, uma das características da criatividade, contribuiu significativamente para o aumento dos índices gerais de criatividade. O tempo no exterior teve efeitos mistos, mas pouco significativos, nas características criativas de fluência e elaboração e nenhum efeito para a originalidade.

Para além dos efeitos do multiculturalismo, buscou-se identificar os mecanismos subjacentes da ascendência criativa. A dupla identificação cultural, característica do biculturalismo e da estratégia aculturativa de integração (Berry, 1997), e a percepção de pertencimento a múltiplos grupos sociais foram estudadas como mediadores das vantagens do multiculturalismo para a criatividade (Tadmor et al., 2012; Tadmor, Tetlock, & Peng, 2009; Steffens, Gocłowska, Cruwys, & Galinsky, 2016). Nessa perspectiva, ideias geradas por pessoas que se identificam com dois grupos sociais ou culturais tenderiam a ser mais inovadoras e úteis do que as ideias daquelas que se identificam com uma única cultura.

Estudantes universitários biculturais, que na perspectiva da teoria das estratégias

de aculturação teriam adotado a integração, tiveram escores superiores em medidas de fluência, flexibilidade e inovação em relação aos indivíduos que adotaram estratégia aculturativa de separação ou assimilação (Tadmor et al., 2012). Neste estudo, a criatividade dos indivíduos biculturais foi mediada pela habilidade de pensar de modo complexo integrativo, descrita como a capacidade de reconhecer e legitimar perspectivas concorrentes em uma mesma questão (diferenciação) e de criar elos conceituais entre essas perspectivas (Suedfeld, Tetlock, & Streufert citado em Tadmor et al., 2012).

Saad et al. (2012) ampliaram o estudo da relação entre criatividade e a dupla identificação cultural, ou biculturalismo, para além da estratégia aculturativa de integração. Os autores investigaram a criatividade diante da homogeneidade da dupla identificação cultural, por meio da teoria da integração da identidade bicultural (*Bicultural Identity Integration*, BII, Benet-Martínez & Haritatos, 2005). A perspectiva BII diferencia o grau em que os indivíduos se identificam com dois extratos culturais e o quanto percebem suas culturas como sobrepostas ou homogêneas, absorvendo ou não ambos conjuntos de normas em seu autoconceito. Quanto mais o indivíduo percebe homogeneidade e compatibilidade entre as culturas, alto BII, mais fluida é a movimentação em suas redes de conhecimento cultural (Benet-Martínez & Haritatos, 2005).

Saad et al. (2012) evidenciaram que universitários biculturais com alto BII, sensibilizados com símbolos de duas culturas, tiveram maiores índices de originalidade do que biculturais com baixo BII. Esse resultado foi observado não só em domínios relacionados às identidades culturais, mas também em tarefas criativas de domínio geral. A hipótese dos autores é de que isso tenha acontecido porque pessoas biculturais com percepção homogênea teriam maior facilidade de gerar ideias (fluência ideacional),

o que estaria relacionado à originalidade criativa. No entanto, não há relação significativa entre alto BII e originalidade em indivíduos biculturais sensibilizados experimentalmente por símbolos de uma única cultura. Assim, os indivíduos biculturais que melhor integram sua dupla identidade exibem maiores índices de criatividade em tarefas de domínio geral, mas isso só ocorre em situações que tornam ambas culturas salientes.

A pesquisa de Steffens et al. (2016) expande a análise dos efeitos de dupla identidade cultural, propondo que a diversidade de identidades sociais também está relacionada à criatividade. A identidade social foi avaliada por meio de instrumentos, nos quais os participantes descreviam a quais grupos se sentiam pertencentes e indicavam o quanto esses grupos eram importantes para sua identidade. Os autores descobriram que pessoas que se engajam em múltiplos grupos, ao invés de poucos, demonstram melhor desempenho criativo, especialmente em originalidade, tendo sido esse resultado mediado pela flexibilidade cognitiva. Os achados de Steffens et al. (2016) reforçam a ideia de que as questões de identificação, identidades sociais e culturais, são fundamentais para o processo criativo de multiculturais.

Estudos sobre características da diversidade na múltipla identificação social e cultural revelaram que as diferenças e até mesmo os conflitos entre as identidades são relevantes para a criatividade. Quanto mais duas identidades absorvidas pelo sujeito se diferenciam, mais propenso ele estará a dar respostas criativas. Cheng e Leung (2012) propuseram que a distância cultural, ou seja, o grau de diferenças nas características culturais entre dois grupos, teria papel mediador nessa relação. Empiricamente, os autores verificaram que participantes submetidos a estímulos de dois grupos com grande distância cultural (por exemplo, chineses e americanos) tiveram melhor desempenho em

tarefas de criatividade em comparação àqueles submetidos a estímulos de dois grupos de pequena distância cultural (por exemplo, chineses e indianos).

Ainda na perspectiva da diferenciação das culturas às quais os indivíduos são expostos, Chua (2011) verificou que o grau de heterogeneidade cultural das redes de contato dos indivíduos exerce um efeito positivo na criatividade em tarefas que se baseiam em recursos de conhecimento cultural. Para outras tarefas, a heterogeneidade cultural da rede de contatos não teve efeito no desempenho criativo. Segundo o autor, quanto mais culturalmente heterogênea é a rede de contatos, mais o indivíduo está aberto a receber ideias novas relacionadas à cultura. Por exemplo, o indivíduo que tem amigos imigrantes estaria mais disposto a absorver informações sobre culturas provindas de diversas fontes do que um indivíduo que não tem o mesmo ciclo social.

Especificamente entre aqueles que relataram um conflito de valor relativamente alto em suas interações com outros, a diversidade de valores relaciona-se positivamente à fluência e à inovação em uma tarefa de pensamento divergente, ambas habilidades associadas à criatividade (Çelik, Storme, & Forthmann, 2016). Assim, os indivíduos que se encontram regularmente em situações em que são desafiados por outros a negociarem os seus valores e estilo de vida (ou os dos seus familiares), ou que observam essas situações entre os membros da sua família, parecem se beneficiar mais da diversidade social em seu ambiente do que indivíduos que são menos desafiados. Discutir a diversidade dos seus valores fundamentais incentiva a criatividade, talvez porque faça com que o indivíduo tenha maior contato com dois esquemas culturais.

Ressalta-se que, para que o indivíduo perceba distância entre as culturas e, assim, exista um conflito, é preciso que ele conheça profundamente as duas culturas. Nesse sentido, Maddux et al. (2010) verificam o papel crítico da aprendizagem cultural para a promoção da criatividade. Aprender sobre uma cultura estrangeira,

desestabilizaria comportamentos considerados naturais ou inevitáveis, possibilitando que o indivíduo perceba que eles podem ter funções muito diferentes em outros ambientes. Essas experiências parecem aumentar a complexidade cognitiva e a flexibilidade, estimulando a possibilidade de abordar problemas a partir de novas e múltiplas perspectivas e, em última instância, aprimorando o processo criativo. Conhecendo e elaborando profundamente normas e valores conflituosos de dois grupos culturais, o indivíduo pode questionar sua cultura, receber melhor ideias alternativas e ser capaz de gerar respostas mais criativas (Leung et al., 2008).

Numerosos estudos abordaram a criatividade e o multiculturalismo, alguns buscando comprovar a relação, outros buscando compreender como ocorre essa relação. Gocłowska e Crisp (2014) sumarizaram investigações dessa vertente e propuseram um modelo teórico para explicar o ganho criativo de pessoas que se identificam com dois estratos culturais. Os autores descreveram três componentes essenciais à identificação cultural: (a) duplo engajamento, que envolveria desenvolver a capacidade de ver o mundo por meio de diferentes identidades sociais, o que traria benefícios para o pensamento flexível e criativo; (b) distância cultural, que representaria a dimensão em que valores, costumes e características predominantes nos dois grupos divergem e, conseqüentemente, exigem que o indivíduo elabore soluções complexas integrativas; e (c) aprofundamento, que implicaria grau de envolvimento cultural, aprendizagem e processamento de informações relacionadas ao novo papel desempenhado na cultura anfitriã. O efetivo pertencimento a dois grupos culturalmente distantes, vivenciado de forma aprofundada, exigiria do indivíduo desenvolvimento de maneiras inovadoras de pensar e agir, o que fomentaria o potencial criativo (Gocłowska & Crisp, 2014).

Lau et al. (2013) argumentam que a maioria dos estudos nessa linha de pesquisa são experimentais e com adultos, evidenciando que biculturais têm desempenho mais

eficaz em testes de criatividade do que grupos monoculturais. Chang et al. (2014) afirmam ainda que grande parte dos estudos avalia participantes adultos que tiveram a experiência de viver no exterior, desconsiderando a possibilidade de que a experiência multicultural pode acontecer, especialmente para crianças e adolescentes, em famílias binacionais, por exemplo. Famílias binacionais, de acordo com os autores, seriam formadas por casais que nasceram ou foram educados em países diferentes.

Cross e Gilly (2013) sugeriram que crianças de famílias binacionais poderiam crescer com informações multiculturais e, assim, desenvolver a criatividade. Chang et al. (2014) forneceram evidência empírica para tal afirmação. Estudando uma representativa amostra de adolescentes que vivenciavam multiculturalismo dentro de casa, os autores verificaram que estes eram mais criativos do que adolescentes monoculturais. Assim, o efeito do multiculturalismo não se restringiria a indivíduos que vivem no exterior, podendo ocorrer no nível familiar, no ambiente doméstico. No referido estudo, os efeitos permaneceram mesmo quando controlados fatores históricos da família e traços de personalidade.

Destaca-se nos achados de Chang et al. (2014) o fato dos jovens binacionais, que se beneficiaram da criatividade a partir de seu ambiente multicultural, viverem em condições socioeconômicas relativamente baixas. Esse dado vai de encontro ao resultado de Dai et al. (2012), que observaram que adolescentes de famílias ricas demonstram maior índice de criatividade em comparação àqueles de famílias pobres, reforçando, segundo Chang et al. (2014), a importância do ambiente miscigenado culturalmente.

Lau et al. (2013) também destacam o multiculturalismo como um fator relevante para o desenvolvimento da criatividade infantil. Os autores realizaram estudos comparando a criatividade de quatro grupos de crianças: francesas que residiam em

Paris, francesas que residiam em Hong Kong, chinesas que residiam em Paris e chinesas que residiam em Hong Kong. Foram utilizados dois instrumentos para avaliar a criatividade, que mediam diferentes domínios de expressão criativa, verbal e gráfica, e dois tipos de pensamento criativo, pensamento divergente-exploratório ou convergente-integrativo. Resultados mistos foram evidenciados. Em crianças francesas, o grupo que vivia em Hong Kong apresentou escores maiores em pensamento verbal divergente, mas significativamente menores em pensamento gráfico exploratório divergente, em comparação ao grupo que vivia na França. Em crianças chinesas, efeitos favoráveis ao grupo bicultural foram encontrados para a medida gráfica convergente-integrativa e efeitos favoráveis ao grupo monocultural foram encontrados em seis dos oito índices que exigiam respostas verbais.

Lau et al. (2013) salientam a necessidade de uma análise ampla de cada contexto multicultural. Na França, os chineses estudavam em escolas locais; já em Hong Kong, os franceses frequentavam escolas internacionais nas quais as aulas eram ministradas em francês. Esse tipo de característica pode ter impactado, para além das especificidades de cada cultura (como, por exemplo, a valorização da arte na França), no resultado misto no desenvolvimento criativo das crianças multiculturais.

O ambiente escolar foi descrito como importante no desenvolvimento da criatividade de crianças multiculturais. Para Lau et al. (2013), estudos dessa seara devem examinar os efeitos de fatores ambientais e contextuais. Especialmente na escola, a quantidade de indivíduos multiculturais, a metodologia de ensino e os valores da instituição podem mediar o desenvolvimento criativo.

Vezzali et al. (2016) afirmam que, na escola, intervenções educacionais em contextos multiculturais são importantes para estimular a criatividade infantil. Os autores argumentam que atividades cooperativas entre membros de diferentes grupos

culturais, ao invés da simples convivência escolar, poderia promover o emprego de um *mindset* comum frente à diversidade e, conseqüentemente, estimular a criatividade. Evidências empíricas revelaram que o tipo de *mindset* empregado por 149 estudantes de ensino fundamental, italianos e imigrantes, moderou os efeitos da diversidade cultural. Esse aspecto foi manipulado por meio de uma história fictícia, na qual os habitantes tinham que lutar e se aventurar para salvar a natureza de um planeta. No grupo de *mindset* comum, os habitantes eram todos de uma mesma raça, e no outro grupo havia habitantes de duas raças, que possuíam cores e poderes mágicos distintos.

Corroborando pesquisas anteriores, foram verificados inicialmente maiores índices de criatividade em grupos com diversidade cultural em comparação ao grupo de jovens italianos. Para além disso, a hipótese discutida por Vezzali et al. (2016) foi de que a percepção de uma notória divisão de grupos poderia levar as crianças a assumirem uma postura mais resistente e defensiva, chamada de *mindset* divisional. Os resultados demonstraram que o grupo de estudantes com *mindset* comum teve melhor desempenho criativo. Em contraste, a diversidade não influenciaria positivamente a criatividade quando um *mindset* divisionário, focado em diferenças do grupo, estivesse ativo. Esses achados promovem uma evidência experimental direta de que a exposição à diversidade cultural aumenta a criatividade entre crianças, sendo que um *mindset* divisionário pode obstruir esses efeitos.

Apesar do grande volume de pesquisas que tem como objeto a relação entre multiculturalismo e criatividade, Chang et al. (2014) e Lau et al. (2013) salientam que mais atenção deve ser dada a grupos de crianças e de adolescentes na matéria. Neste estudo, buscou-se investigar a vivência internacional de multiculturais, na perspectiva descrita por Lubart (2010) como aquela do contato intercultural como estimulador do potencial criativo, tendo como foco a criatividade infantil e juvenil.

Foram levantados aspectos da experiência multicultural internacional, buscando analisar a relação de elementos associados às dimensões de aprofundamento, distância cultural e duplo engajamento com a criatividade. Com relação ao aprofundamento, avaliou-se o tempo de permanência no exterior, a aprendizagem do idioma local e o grau de assimilação da cultura estrangeira. Para avaliar a distância cultural, observou-se o idioma, o continente e a colonização dos países, estabelecendo-se os graus de maior e menor distância entre as culturas. O duplo engajamento foi avaliado a partir da adesão às identidades culturais, medido neste estudo considerando as teorias de aculturação. Foram consideradas também características dos ambientes escolares, analisando a convivência escolar, o tipo de escola, o desempenho e as transições vivenciadas em função das mudanças de país. Tais elementos foram associados a índices de criatividade.

Assim, tendo como objetivo principal analisar a criatividade em relação a características da vivência internacional e da experiência escolar de crianças e adolescentes multiculturais, este estudo investigou as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais os índices de criatividade de crianças e adolescentes multiculturais em relação à população brasileira de mesma escolaridade?
2. Quais as características da vivência internacional e da experiência escolar de crianças e adolescentes multiculturais?
3. Quais foram o nível e as estratégias de aculturação das crianças e adolescentes multiculturais durante a vivência internacional?
4. Existem diferenças quanto à criatividade de crianças e adolescentes multiculturais considerando nacionalidade, gênero, tipo de escola, tipo de nacionalidade, nacionalidade dos pais, quantidade de países em que viveu,

suporte profissional, tipo de escola no exterior, aprendizagem do idioma local, distância cultural, relacionamentos e desempenho na escola?

5. Existem diferenças quanto à criatividade de crianças e adolescentes multiculturais considerando níveis e estratégias de aculturação?
6. Existem diferenças quanto ao nível de aculturação entre crianças e adolescentes multiculturais considerando nacionalidade, gênero, tipo de escola, tipo de nacionalidade, nacionalidade dos pais, quantidade dos países em que viveu, suporte profissional, tipo de escola no exterior, aprendizagem do idioma local, distância cultural, relacionamentos, desempenho na escola e estratégias de aculturação?

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Este capítulo especifica delineamento, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e técnicas de análise de dados empregados no presente estudo.

Delineamento

Para responder às questões de pesquisa, utilizou-se um delineamento descritivo e comparativo.

Participantes

Este estudo foi realizado em duas etapas. Participaram da primeira etapa 39 crianças e adolescentes, que já haviam vivido em pelo menos um outro país e atualmente residiam na capital do Brasil. Vinte cinco (64%) deles eram brasileiros, sendo 20 (51%) apenas brasileiros e cinco (13%) com dupla nacionalidade. Entre os brasileiros de dupla nacionalidade, havia brasileiros e sírios ($n= 3$; 8%) e brasileiros e americanos ($n= 2$; 5%). Os demais 14 (36%) participantes, não brasileiros, eram de nacionalidade: filipina ($n= 3$; 8%), síria ($n= 3$; 8%), haitiana ($n= 2$; 4%), omani ($n= 2$; 4%), colombiana ($n= 1$; 3%), italiana e espanhola ($n= 1$; 3%), mexicana ($n= 1$; 3%) e turca ($n= 1$; 3%).

Os participantes tinham idade entre 6 e 15 anos ($M= 11,07$, $DP= 2,56$), sendo 22 (56%) do gênero feminino e 17 (44%) do gênero masculino. Todos os participantes cursavam ensino fundamental. Quatorze (36%) estudavam em escolas públicas, nas quais o ensino é exclusivamente em português. Outros 25 (64%) participantes estavam matriculados em escolas particulares, sendo 14 (36%) em escolas particulares nacionais,

cuja idioma de ensino era o português, e 11 (28%) em escolas particulares internacionais, cujo idioma principal era o inglês ($n= 8$; 20%) ou francês ($n= 3$; 8%).

Na segunda etapa, foram colhidos dados com 48 responsáveis (23 mães, sete pais e nove casais) das 39 crianças e adolescentes. Dados relativos a 78 pais foram obtidos com os responsáveis que participaram da pesquisa. A maioria era de nacionalidade brasileira ($n= 43$; 55%). Os demais ($n= 35$, 45%) eram de origem estrangeira: síria ($n= 10$; 12%), haitiana ($n= 4$; 5%), omani ($n= 4$; 5%), filipina ($n= 3$; 4%), colombiana ($n= 2$; 3%), libanesa ($n= 2$; 3%), mexicana ($n= 2$; 3%), nigeriana ($n= 2$; 3%), turca ($n= 2$; 3%), americana ($n= 1$; 1%), espanhola ($n= 1$; 1%), italiana ($n= 1$; 1%) e peruana ($n= 1$; 1%). Vale ressaltar que, entre os pais, 10 (26%) eram binacionais, ou seja, pai e mãe tinham nacionalidades diferentes.

Quanto ao grau de instrução, um pai (1%) e uma mãe (1%) possuíam até o ensino fundamental; 11 pais (14%) e 10 mães (13%) o ensino médio; e 27 pais (35%) e 27 mães (35%) tinham cursado nível superior ou pós-graduação. Uma mãe (1%) não respondeu à questão sobre o grau de instrução.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos para acessar os dados: (a) Curta Escala de Acluturação, (b) Teste de Criatividade Figural Infantil, e (c) questionário.

Curta Escala de Acluturação (Pizzinato & Sarriera, 2002). O instrumento foi adaptado da *Short Acculturations Scale for Hispanics* (Marín, Sabogal, Marín, Otero-Sabogal, & Perez-Stable, 1987) e aplicado em uma amostra de crianças imigrantes, de variadas nacionalidades, que residiam em Porto Alegre. O seu objetivo é avaliar o nível de acluturação dos respondentes. É composto por 12 itens, que medem três fatores:

Linguagem, Meios de Comunicação e Relacionamento Social Étnico. São exemplos de questões de Linguagem, Meios de Comunicação e de Relacionamento Social Étnico, respectivamente: “Em quais idiomas você usualmente pensa?”, “Em quais idiomas são os programas de TV que mais assiste?”, e “Seus melhores amigos são de que nacionalidade?” O coeficiente alfa encontrado por Marín et al. (1987) foi de 0,92, variando de 0,78 a 0,90 em cada fator.

Seguindo a adaptação proposta por Pizzinato e Sarriera (2002), as respostas da escala eram estabelecidas de acordo com a nacionalidade e a língua materna do participante. Nas questões dos fatores Linguagem e Meios de Comunicação, foi empregada uma escala com cinco opções de resposta, na qual os participantes se posicionavam a partir de afirmações baseadas no seguinte direcionamento: (a) apenas em língua materna, (b) mais na língua materna do que em outro idioma, (c) na língua materna e em outro idioma igualmente, (d) mais em outro idioma do que em língua materna, (e) apenas em outro idioma. Nas questões do fator Relacionamento Social Étnico, os participantes tinham três possíveis opções de respostas: (a) de sua nacionalidade, (b) de ambas nacionalidades, e (c) de nacionalidade diferente.

Na aplicação do instrumento, as opções eram colocadas especificamente de acordo com os dados do participante, colhidos antecipadamente. Por exemplo, no caso de um brasileiro que tivesse vivido nos Estados Unidos, utilizavam-se, para os dois primeiros fatores da escala, as seguintes opções: (a) apenas português, (b) mais português do que inglês, (c) português e inglês igualmente, (d) mais inglês do que português, (e) apenas inglês. Para as questões do fator 3, eram apresentadas as seguintes respostas possíveis: (a) brasileiros, (b) ambos, e (c) americanos.

Uma adaptação foi realizada na escala aplicada por Pizzinato e Sarriera (2002). No fator Meios de Comunicação, os autores investigavam os idiomas dos livros e

programas de televisão preferidos. Considerando que nos últimos anos o uso da internet expandiu-se como meio de comunicação e de socialização (Lalueza, Crespo, & Camps, 2010), neste trabalho, foi incluída uma questão sobre idioma utilizado para acessar a rede. Foi considerada baixa aculturação o escore até 2,99, e alta aculturação o escore de 3 a 5 pontos.

Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI, Nakano, Wechsler, & Primi, 2011). O instrumento foi baseado no Teste Figural de Torrance, validado no Brasil por Wechsler (2002). É composto por três atividades de desenhos. A primeira oferece um estímulo incompleto para que o indivíduo complete o desenho. A segunda tarefa propõe 10 estímulos incompletos, sugere que o participante imagine figuras que outras pessoas não pensariam e complete o desenho. Na última tarefa, o indivíduo deve criar figuras diferentes utilizando 30 formas iguais. Em todas as atividades, é solicitado a descrição de títulos para as figuras.

Por meio do teste, são analisados quatro fatores: Enriquecimento de Ideias, Emoção, Preparação Criativa e Aspectos Cognitivos. O fator Enriquecimento de Ideias está relacionado à persistência e ao aperfeiçoamento das ideias, envolve a possibilidade de participante ver a situação-problema de forma mais detalhada. O fator Emoção envolve autoconfiança e motivação, dá conta do uso de recursos criativos ligados a uma percepção mais emocional. O fator Preparação Criativa relaciona-se ao controle da impulsividade e a capacidade de analisar as possibilidades em busca da melhor solução. Este foi considerado um fator de treino, pois é medido apenas na primeira atividade que solicita um único desenho. O fator Aspectos Cognitivos compreende abertura psicológica e capacidade de inovação e é composto por características que envolvem a busca por soluções diferentes, originais e que vão além dos limites estabelecidos.

Os quatro fatores são acessados por meio da avaliação de 12 características criativas que o teste se propõe a medir: Elaboração, Expressão de Emoção, Extensão de Limites, Fantasia, Fluência, Flexibilidade, Movimento, Originalidade, Uso de Contexto, Perspectiva Incomum, Perspectiva Interna e Títulos Expressivos. A Elaboração é definida como a capacidade de desenvolver, ampliar e implementar as próprias ideias, enriquecendo a ideia inicial por meio do detalhamento. É avaliada por meio da contagem do número de detalhes que o sujeito adiciona à ideia base.

A Expressão da Emoção, entendida como facilitador dos processos de iluminação e inspiração que embasam soluções criativas, é medida por meio da expressão de sentimentos tanto nos desenhos quanto nos títulos. A Extensão dos Limites vincula-se à abertura psicológica, descrita como a habilidade de considerar fatores importantes envolvidos no problema e procurar soluções melhoradas a fim de produzir resultados mais satisfatórios que aqueles dados por impulso. No teste, a Extensão de Limites é avaliada a partir da contagem da quantidade de estímulos que não foram fechados precocemente.

Por meio do uso da característica Fantasia pode-se resolver problemas de uma forma original. No teste, essa característica é avaliada considerando a presença de seres imaginários, contos de fadas ou ficção científica nos desenhos. O aspecto Fluência trata da aptidão para produzir um grande número de ideias, sem que haja censura nas respostas que surgem. Quanto maior o número de ideias, maior a chance de ter uma resposta criativa, vez que as primeiras ideias são normalmente mais comuns. A Fluência é avaliada por meio da contagem do número de respostas pertinentes.

A Flexibilidade seria a capacidade para produzir respostas variadas e pertencentes a categorias diferentes. No teste, essa habilidade é contada pelo número de categorias de resposta; por exemplo, animal, planta, utensílios domésticos, tecnologia.

A característica Movimento está vinculada à atenção dada à dinâmica de funcionamento das coisas, e não somente à mera percepção delas. É medido pela expressão nos desenhos ou pela descrição no título. O aspecto Originalidade relaciona-se à competência para produzir ideias que se afastam do senso comum ou do evidente. Trata-se de ir além do óbvio, quebrar o jeito habitual de pensar. No teste, a originalidade é estimada em função da raridade da resposta.

A característica Uso de Contexto atuaria de forma a permitir a compreensão do problema dentro de uma conjuntura mais ampla, estabelecendo conexões com outros elementos. No teste, o Uso de Contexto é avaliado por meio da utilização de um ambiente para o desenho. O atributo Perspectiva Incomum foi descrito como a habilidade de ver as coisas sobre diferentes perspectivas. Essa característica é verificada no teste por meio de ângulos não usuais no desenho feito.

A Perspectiva Interna relaciona-se à habilidade de considerar a dinâmica dos elementos ilustrados e de visualizar seu interior. No teste, esse aspecto é medido por meio de desenhos com transparências ou detalhes que normalmente não seriam visíveis. O atributo Títulos Expressivos atuaria na transmissão de algo além da informação básica, uma forma de expressar a essência de uma ideia por meio da abstração. No teste figural, observa-se essa característica por meio de adjetivos ou complementos agregados aos títulos.

Evidências de validade concorrente do teste indicaram valores entre 0,81 e 0,94 para todas as características avaliadas. Evidências indicaram, por meio de teste e reteste, índices entre 0,84 e 0,95 ($p \leq 0,001$), confirmando sua precisão para uso em amostras brasileiras.

Questionário para a família. O questionário foi elaborado pela autora deste estudo para ser aplicado aos pais. Com questões abertas e fechadas, o levantamento teve o intuito de coletar características sociodemográficas dos participantes e de suas famílias, além de investigar a vivência internacional e a experiência escolar dos multiculturais.

Entre as características da vivência internacional que foram investigadas estão: tempo de residência no exterior, motivo da mudança, percepção sobre a adaptação, influências à adaptação, estratégias da família no processo de mudança e aculturação, aprendizagem do idioma local e suporte profissional. Entre as características da experiência escolar que foram investigadas estão: tempo de estudo, tipo de escola, desempenho escolar em relação a outros alunos, percepções sobre os professores, relacionamento com colegas na escola, transição entre escolas de diferentes países, aceleração e reprovação (ver Anexo 1).

A elaboração do questionário ocorreu em três etapas. Inicialmente, foram criadas questões com base na revisão de literatura, no público participante e nos objetivos do estudo. Na sequência, o questionário foi analisado por estudantes do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, integrantes do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília, com objetivo de verificar a clareza e a adequação do instrumento. Por fim, o questionário foi submetido a um estudo piloto com os dois diferentes perfis de participantes que compuseram a pesquisa: brasileiros que moraram no exterior e estrangeiros que moram no Brasil, para avaliar a aplicabilidade das questões às variadas situações. A versão final do questionário consistia de 27 questões, entre as quais sete demandavam respostas abertas.

Procedimentos

Inicialmente, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas, sediado na Universidade de Brasília. Em seguida, buscando acessar o público da pesquisa, contataram-se escolas, uma instituição de apoio a imigrantes e uma associação de familiares de expatriados.

Fez-se contato com três escolas particulares internacionais e com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, responsável pelas escolas públicas da região, buscando autorização para abordar pais de alunos multiculturais dentro das escolas. Não se obteve autorização nas escolas particulares internacionais. Das escolas públicas, logrou-se uma estatística sobre o número de alunos estrangeiros por região do DF e o contato de algumas famílias de alunos estrangeiros. Por meio da instituição de apoio a imigrantes, obteve-se a oportunidade de participar de um evento comemorativo com a presença de adultos e crianças multiculturais. A associação de familiares de expatriados enviou uma mensagem eletrônica aos associados descrevendo o objetivo da pesquisa e consultando-os sobre o interesse em colaborar com o estudo.

No contato da pesquisadora com os pais das crianças e adolescentes multiculturais, por telefone, e-mail ou pessoalmente, detalharam-se os objetivos e os procedimentos da pesquisa, convidando-os a participar e solicitando autorização para que seus filhos colaborassem. Os que concordaram, leram e assinaram o Termo de Assentimento (ver Anexo 2). Posteriormente, o convite foi feito às crianças e adolescentes, que também firmaram sua concordância em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo 3). Dados os aceites, foram agendados encontros com os filhos e com os pais, separadamente.

Na primeira etapa, foram aplicados dois instrumentos às crianças e aos adolescentes, a Curta Escala de Aculturação (Pizzinato & Sarriera, 2002) e o Teste de

Criatividade Figural Infantil (TCFI, Nakano et al., 2011). Os encontros tiveram duração média de 45 minutos. Comentários realizados pelos estudantes durante o *rapport* inicial e a aplicação do teste foram registrados pela pesquisadora.

Na etapa seguinte, com o pai, a mãe ou ambos, foi aplicado oralmente o questionário, que teve duração média aproximada de 30 minutos. As perguntas foram respondidas verbalmente. As respostas dos pais foram registradas no questionário pela pesquisadora e gravadas em MP3. Eventuais comentários dos pais sobre os temas abordados nas questões foram tanto registrados pela pesquisadora como gravados em MP3. Após os encontros, as gravações foram transcritas com vistas a complementar as respostas já anotadas ou sanar dúvidas quanto ao registro.

Análise de Dados

Para atender aos objetivos deste estudo foram realizadas análises descritivas e inferenciais. Os elementos coletados por meio do teste psicológico e da escala e as respostas dadas às questões fechadas do questionário foram analisadas por meio do pacote estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 21.0. As respostas dadas às questões abertas foram sistematizadas por categorias em uma tabela e analisadas quantitativamente por meio do programa Microsoft Excel para Mac versão 15.12.2.

Os dados relativos às questões 1, 2 e 3 foram analisados com uso de estatística descritiva, obtendo-se frequência, porcentagem, média e desvio padrão. Para responder às questões 4, 5 e 6, valeu-se de estatística descritiva e inferencial, com utilização de frequência, porcentagem, média, desvio padrão e análise de variância univariada (ANOVA). As variáveis independentes foram (a) nacionalidade (brasileiro e não brasileiro); (b) gênero (feminino e masculino); (c) tipo de escola (pública e particular);

(d) tipo de nacionalidade (única e dupla – quando a criança nasceu em país diferente de sua nacionalidade ou tem dupla nacionalidade); (e) nacionalidade dos pais (compatriotas e binacionais); (f) quantidade de países que viveu (dois, três, quatro ou mais); (g) suporte profissional no exterior (sim e não); (h) tipo de escola no exterior (nacional e internacional); (i) aprendizagem do idioma local (sim, em todos os países em que esteve; sim, em alguns países em que esteve; e não); (j) distância cultural (maior – quando idioma, continente e raiz colonial eram diferentes – e menor – quando pelo menos uma dessas características era igual²); (k) relacionamentos (com nativos, com estrangeiros e com ambos); (l) desempenho na escola (com facilidade para aprender, igual aos demais e com dificuldade para aprender) (m) estratégias de aculturação (assimilação, integração e separação); (n) nível de aculturação (baixo e alto). As variáveis dependentes foram criatividade e nível de aculturação.

²Em casos de crianças que viveram em mais de dois países, foram consideradas as diferenças entre os países culturalmente mais distantes. Por exemplo, a experiência de uma criança brasileira, que residiu em Portugal (idioma e colonização coincidentes - menor distância cultural) e na Síria (idiomas, raízes e continentes diferentes - maior distância cultural), foi classificada como maior distância cultural.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados dados que descrevem as características da vivência internacional e da experiência escolar e os índices de criatividade e de aculturação das crianças e adolescentes multiculturais. A estrutura de apresentação está de acordo com as questões de pesquisa.

Questão 1: Quais os Índices de Criatividade de Crianças e Adolescentes Multiculturais em Relação à População Brasileira de Mesma Escolaridade?

Os índices do Teste de Criatividade Figural Infantil aplicado ao grupo multicultural indicaram desempenho geral acima da média, quando comparados à amostra normativa. O percentil médio foi de 69,41 e o desvio padrão de 24,03. A maioria das crianças e adolescentes teve bom desempenho, com classificação superior, acima da média ou na média. Dezesete participantes (44%) alcançaram resultado superior (percentil acima de 81), seis participantes (15%) tiveram desempenho acima da média (percentil entre 65 e 80), 13 crianças e adolescentes (33%) obtiveram percentil médio (percentil entre 35 e 65), dois (5%) lograram percentil abaixo da média (percentil entre 20 e 36) e um participante (3%) teve percentil inferior (percentil abaixo de 20).

O teste de Criatividade Figural é composto por quatro fatores. Os participantes multiculturais obtiveram, em média, percentil acima do esperado em dois desses fatores: emotividade ($M= 73,08$; $DP= 28,45$) e aspectos cognitivos ($M= 66,00$; $DP= 24,03$). E obtiveram, em média, percentil dentro do esperado em outros dois fatores: enriquecimento de ideias ($M= 60,87$; $DP= 27,52$) e preparação criativa ($M= 46,69$; $DP= 29,97$).

Questão 2: Quais as Características da Vivência Internacional e da Experiência Escolar de Crianças e Adolescentes Multiculturais?

Para responder à questão de pesquisa número dois, foram analisados os dados colhidos com os pais e com as crianças e adolescentes. Os resultados foram organizados em duas categorias: vivência internacional e experiência escolar. A categoria vivência internacional abrange informações referentes a: tempo no exterior, motivo da mudança, número de países, influências adaptativas, relacionamentos, idiomas, estratégias da família, adaptação e suporte profissional. A categoria experiência escolar compreende elementos a respeito de: tempo de estudo no exterior, número de países nos quais frequentou a escola, tipo de instituição, atividades extraescolares, percepção sobre a escola, desempenho do aluno, idiomas, transição, aceleração e reprovação.

Vivência internacional. Foi perguntado aos pais dos estudantes a duração do período despendido em país estrangeiro. Treze participantes (33%) viveram por até dois anos fora do seu país natal, seis (15%) viveram entre dois e cinco anos no exterior e 20 participantes (52%) moraram em outro país por mais de seis anos. Por se tratarem de crianças e adolescentes, buscou-se verificar o quanto o período em outro país representava no tempo de vida dos participantes. Considerando a idade de cada um, foi calculado o percentual de tempo de vida fora do seu país natal. Constatou-se que 17 participantes (44%) passaram mais de 50% de suas vidas fora do seu país natal, 12 (30%) passaram de 21% a 50% e 10 (26%) viveram até 20% do seu tempo de vida em países estrangeiros.

Entre as razões relatadas pelas famílias para viverem em outros países estavam: acompanhar pai ou mãe que foi transferido pelo trabalho ($n= 19$; 49%); fugir de situação adversa, como terremoto ou guerra ($n= 6$; 15%); buscar oportunidades ($n= 6$;

15%); ficar perto da família ($n= 6$; 15%); e acompanhar pai ou mãe que foi estudar ($n= 5$; 13%). Nesta questão, mais de uma resposta foi aceita.

Os motivos descritos demonstram uma variação no perfil dos participantes e denotam diferentes perspectivas de permanência no exterior. Por exemplo, havia participantes cuja profissão demandava residência temporária em diversos países, além de retorno ao país de origem em algum momento. Pais de uma brasileira de 10 anos, que já havia vivido em dois países estrangeiros, em função da profissão da mãe, comentaram sobre o sentimento da filha diante da perspectiva itinerante: “Ela costuma dizer que prefere não ficar muito tempo no país porque dói menos ir embora” (pai 33). Já no caso de refugiados sírios e haitianos, a mudança pode ter caráter mais permanente. O comentário do pai de uma criança síria de 13 anos, que vive no Brasil, exemplifica esse tipo de expectativa:

Não pretendo voltar para a Síria tão cedo porque a guerra deve durar pelo menos mais 10 anos. Tenho um irmão na Jordânia, um no Líbano e um na Alemanha. Quem está na Síria agora não tem como sair, não consegue visto nem transporte. É muito sangue, bomba e violência. (pai 23)

De acordo com os pais, 20 crianças e adolescentes (51%) haviam morado em apenas um país estrangeiro, 14 (36%) em dois, e cinco (13%) residiram em três ou mais países do exterior. Uma criança brasileira de 12 anos, que viveu na Alemanha e no Paraguai, comentou sobre seu desejo de residir em um número cada vez maior de diferentes países:

Gosto da vida de filho de diplomata, não consigo imaginar como seria a vida diferente. Quero ir para outro país, depois outro. Estou no Brasil, mas já fiquei aqui o suficiente, estou ansioso por nova remoção dos meus pais. (criança 1)

Questionados sobre o que teria influenciado a adaptação de seus filhos na experiência multicultural, os pais mencionaram aspectos positivos e negativos. A escola ($n= 14$; 36%), as amizades ($n= 13$; 33%), o suporte da família ($n= 12$; 31%) e o domínio do idioma local ($n= 10$; 26%) foram as influências positivas mais citadas. De outro lado, dificuldades com o idioma ($n= 6$; 15%) e problemas na escola ($n= 4$; 10%) foram os mais lembrados como influências negativas, como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1

Influências Positivas e Negativas para o Processo Adaptativo

Fatores de influência	Positivo		Negativo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Frequentar a escola	14	36%	4	10%
Ter amigos	13	33%		
Ter suporte dos pais	12	31%		
Falar e compreender o idioma	10	26%	6	15%
A idade das crianças	9	23%		
Personalidade	5	13%	1	3%
O ambiente acolhedor	4	10%		
Conhecer e passear no país	4	10%		
Valorizar o país hospedeiro	3	8%		
Cultura do país hospedeiro			3	8%
Tempo de permanência no exterior	2	5%		
Receber visita de parentes	2	5%		
Conhecer a profissão dos pais, que demanda morar no exterior	1	3%		
Clima meteorológico	1	3%		
Atividades extraescolares	1	3%		

O pai de uma criança japonesa de 6 anos, que estava no Brasil há um ano, exemplifica os fatores que influenciaram a adaptação de sua filha, dando destaque para a inserção escolar: “Ela veio na primeira infância, começou a escola no Brasil, aprendeu o idioma fácil, fez amigos rapidamente. Se adaptou graças à escola” (pai 17). No entanto, a escola também foi lembrada como ambiente desfavorável à adaptação, como

relatado pela mãe de uma criança brasileira de 13 anos, que havia vivido na Bélgica e na Venezuela:

Ele teve dificuldade no começo, chegou e foi direto para a escola, sofreu *bullying* pesado por anos, de professores e alunos. A professora não permitia que fosse ao banheiro nem beber água se não falasse em francês. Uma criança recém-chegada, sem conhecimento do idioma... Era uma das melhores escolas do país, mas exigia muito. (mãe 9)

A relação com a escola foi um tópico bastante comentado pelos pais neste estudo e será mais explorado na segunda categoria de características – experiência escolar. Sobre os amigos, a mãe de uma brasileira de 11 anos, que morou nos EUA, destacou que apesar das diferenças, sua filha se relacionava bem: “Lá as crianças são muito infantis, não falam dos assuntos que os brasileiros falam aos 7 anos. São diferentes. Mas ela fez muitos amigos, brincavam e se divertiam. Crianças são muito livres, se relacionam fácil” (mãe 15).

Buscou-se investigar mais profundamente o relacionamento com amigos como influência para o processo adaptativo. Os pais e as crianças e adolescentes responderam questões sobre esse tópico. Os pais falaram sobre a quantidade e a nacionalidade dos amigos que seus filhos fizeram no exterior. Os mais jovens responderam sobre a nacionalidade de seus melhores amigos e das pessoas que encontravam em festas e trocavam visitas.

Pais de 29 crianças e adolescentes (74%) afirmaram que seus filhos fizeram muitos amigos no período fora de seu país natal, nove (23%) teriam feito poucos amigos e apenas um (3%) não teria feito amigos. A maioria ($n=21$; 54%) tinha amigos nativos do país estrangeiro, outros 12 participantes (31%) tinham amigos nativos e estrangeiros e seis (15%) responderam que todos os amigos eram estrangeiros. A mãe de uma

criança brasileira de 11 anos, que morou no Uruguai, na Bélgica e no Peru, comentou sobre a importância dos amigos para a familiarizar-se no novo ambiente: “Quando chegou na Bélgica não falava com a professora, só falava com os colegas. Estava se integrando, mas tinha um bloqueio com os adultos” (mãe 16).

Resultados da Escala de aculturação aplicada às crianças e aos adolescentes sobre os relacionamentos aproxima-se do que foi informado por seus pais. Como é possível observar na Tabela 2, a maioria declarou se relacionar com pessoas de nacionalidade diferente da sua, que em um país estrangeiro, podem ser nativos.

Tabela 2

Relacionamento das Crianças e Adolescentes com Pessoas Quando Residiram no Exterior

	Melhores amigos		Pessoas nas festas		Visitas à casa	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
De sua nacionalidade	3	8%	8	20%	6	15%
Ambos	4	10%	17	44%	12	31%
De nacionalidade diferente	32	82%	14	36%	21	54%

Outro importante fator que influenciou positiva e negativamente a adaptação das crianças, segundo os pais, foi o idioma. Embora tenha sido o quarto mais citado entre as características positivas, foi o mais mencionado como negativo. Investigando esse aspecto, perguntou-se aos pais sobre a competência dos filhos em línguas, número de idiomas falados e quais eram utilizados em casa. As crianças e os adolescentes responderam sobre o idioma usado para ler, falar, falar em casa, falar com os amigos, pensar, ver televisão e acessar a internet.

Trinta e dois pais (82%) afirmaram que seus filhos aprenderam a se comunicar no idioma local em todos os países que estiveram, cinco (13%) informaram que eles teriam aprendido o idioma em apenas alguns países que estiveram, dois (5%) disseram que os

filhos não se comunicavam no idioma local durante a experiência no exterior. A mãe de um brasileiro de 10 anos, que morou nos Estados Unidos, descreve a facilidade com que seu filho absorveu o novo idioma: “Eu lia com ele e foi um processo meio mágico. De um dia para outro ele começou a ler e se comunicar em inglês” (mãe 4).

Saindo de seu país natal, os participantes parecem ter oportunidade de aprender muito além do idioma local. A mãe de uma criança brasileira que residiu na Alemanha, na Argentina e em Israel, exemplifica a conveniência das circunstâncias para o aprendizado: “A babá na Alemanha falava espanhol, ele aprendeu o idioma fluentemente. E só aprendeu o alemão na escola” (mãe 18).

Nesse sentido, os pais foram questionados sobre o número de idiomas que os filhos são capazes de se comunicar. Três pais (8%) responderam apenas um idioma, 17 (44%) declararam que os seus filhos falam dois idiomas, 12 (31%) pais mencionaram três idiomas e sete pais (17%) responderam quatro ou mais. A fala do pai de uma criança turca de 6 anos, que morou na Rússia e está no Brasil, ilustra a diversidade dos idiomas falados: “Na Rússia, ele falava turco, russo e outro idioma local que tem a mesma raiz do turco. Até hoje assiste desenho em russo. Aqui no prédio ele é um apresentador da família, conhece todos e fala português” (pai 5).

É possível que crianças e adolescentes multiculturais despertem maior interesse por línguas estrangeiras. O pai de uma adolescente omani de 14 anos, que morou na Inglaterra e atualmente está no Brasil, ilustrou essa possibilidade ao comentar: “Ela fala inglês, árabe e coreano fluentemente. Está aprendendo o português na escola e está estudando japonês em casa. Gosta de idiomas asiáticos” (pai 21).

De outro lado, estando em situações multiculturais, as crianças e adolescentes podem deixar de conhecer os idiomas falados por sua família, como foi o caso de uma jovem japonesa de 15 anos, cujos pais eram brasileiro e filipina:

Ela estudou da 1^o a 5^o série em Shizuoka, no Japão. A mãe dela é filipina, mas no Japão só falávamos japonês, a criança não aprendeu nossas línguas. Fui para o Japão com 20 anos, eu não falava português lá. Agora ela não consegue se comunicar com os parentes aqui no Brasil. Só aprendeu o japonês. Está pensando para aprender português na escola. (pai 10)

Os pais foram questionados sobre o idioma falado em casa. Entre os membros da família, a maioria dos pais relatou que as crianças e adolescentes se comunicam no idioma materno ($n= 23$; 59%). Quatorze pais (36%) informaram que dois idiomas eram falados dentro de casa, a língua materna e outra língua; e dois (5%) disseram se comunicar apenas na língua do país que estavam residindo. A mãe de uma criança brasileira de 13 anos, que residiu nos Estados Unidos durante parte do doutorado do pai, explicou que, apesar de tentarem conversar em inglês, sempre acabavam utilizando a língua portuguesa: “A gente falava em português. Tentava exercitar o inglês em casa, mas ficava estranho” (mãe 12).

Alguns pais ressaltaram que, entre os irmãos, as crianças não usam o idioma materno, talvez em função de conviverem em outros espaços nos quais a língua local era requerida, como na escola. A mãe de uma jovem brasileira de 10 anos, que residiu na Espanha e na Nigéria, comentou: “Entre irmãos, só falam inglês” (mãe 26). Uma criança brasileira de 9 anos, que morou no Peru, filha de peruana, destacou o uso de mais de um idioma em casa: “Só gosto de falar português, mas quando eu e minha mãe discutimos é sempre em espanhol” (criança 13).

Crianças e os adolescentes, questionados sobre os idiomas falados durante a experiência multicultural, indicaram, assim como seus pais, o idioma materno como o mais falado dentro de casa. Para além, é possível perceber um predomínio do uso de

outro idioma na leitura, na comunicação oral, no pensamento e no uso de mídias, como é possível observar nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3

Uso de Idioma Materno e de Outros Idiomas Quando Residiram no Exterior no que se Refere a Ler e Falar

	Ler		Falar		Falar em casa		Falar com amigos	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Apenas idioma materno					10	26%		
Mais no idioma materno	2	5%	6	16%	16	41%		
Idioma materno e outro	10	10%	9	23%	8	20%	1	3%
Mais em outro idioma	13	33%	20	51%	3	8%	11	28%
Apenas em outro idioma	17	44%	4	10%	2	5%	27	69%
Sem resposta	3	8%						

Tabela 4

Uso de Idioma Materno e de Outros Idiomas Quanto Residiram no Exterior no que se Refere a Pensar, Ver Televisão e Acessar Internet

	Pensar		Ver TV		Acessar internet	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Apenas no idioma materno	4	10%	1	3%	2	5%
Mais no idioma materno	4	10%			5	13%
Idioma materno e outro	5	13%	5	13%	6	15%
Mais em outro idioma	10	26%	5	13%	5	13%
Apenas em outro idioma	16	41%	28	71%	16	41%
Sem resposta					5	13%

Os pais foram indagados quanto ao seu papel no processo de adaptação à nova cultura e de manutenção da cultura natal. Alguns foram categóricos quanto à importância da família nesse processo. A mãe de um adolescente brasileiro de 11 anos, que residiu em três diferentes países nos últimos nove anos, declarou:

O mais importante é a maneira como os pais encaram a mudança. Não exigimos muito das crianças na chegada, respeitamos o tempo deles. Levamos para conhecer a cidade, a história do país e para passear. É importante que a família saiba valorizar o novo país, não ficar reclamando e falando de outros lugares.
(mãe 16)

Entre as estratégias adotadas pelas famílias para facilitar a adaptação dos filhos, a aprendizagem do idioma ($n= 10$; 26%), a estimulação de vínculos com outras pessoas ($n= 10$; 26%) e a matrícula na escola ($n= 9$; 23) foram os mais citados, como é possível observar na Tabela 5.

Tabela 5

Estratégias das Famílias para Facilitar a Adaptação das Crianças e Adolescentes

Estratégia	Frequência	
	<i>n</i>	%
Propiciar a aprendizagem do idioma local	10	26%
Interagir com nativos e estrangeiros	10	26%
Matricular na escola	9	23%
Explicitar vantagens de mudar-se e viver no exterior	7	18%
Dar segurança e suporte	7	18%
Dar acesso às mídias locais (TV, rádio, internet)	4	10%
Inserir em atividades extraescolares	4	10%
Conversar sobre a cultura do novo país	4	10%
Fazer passeios	4	10%
Apoiar a independência da criança	3	8%
Avisar com antecedência sobre a mudança de país	3	8%
Levar empregados	3	8%
Levar animais domésticos	3	8%
Nenhuma	3	8%
Ir à igreja	2	5%
Explicitar que mudanças ocorrem pela carreira dos pais	2	5%
Acompanhamento psicológico	1	3%
Implementar mudanças na rotina antes de sair do país	1	3%
Explicar dificuldades da fase de mudança	1	3%

Novamente, fica clara a preocupação dos pais com o idioma do local. A mãe de uma criança brasileira de 8 anos, que residiu nos Estados Unidos e no Catar, descreveu sua estratégia para apresentar o novo idioma à sua filha, que ainda estava assimilando sua língua natal:

Antes de nos mudar começamos a apresentar a língua inglesa ao bebê, que tinha menos de 1 ano e meio à época, por meio de filmes e desenhos animados. De leve, sem a expectativa de ensinar, apenas para familiarizar com os sons. (mãe 28)

A cultura parece estar bastante relacionada ao idioma, na visão dos pais. Quando questionados a respeito das estratégias adotadas para que os filhos preservassem a identificação com sua cultura natal, manter o idioma materno foi o aspecto mais mencionado ($n= 21$; 54%). Mãe de um brasileiro de 6 anos, que morou na Argentina, na Alemanha e em Israel, destacou: “Muitos casais de diplomatas têm filhos que não falam português e nós não queríamos isso. Por isso, costumávamos ouvir música brasileira e falar do Brasil. Nossa família mandava livros sobre folclore e os meninos sempre vinham passar férias no Brasil” (mãe 18). Ademais, apreciar a comida típica ($n=19$; 49%) e ter contato com compatriotas ($n= 13$; 33%) foram estratégias frequentemente mencionadas para manter a identificação nacional, como é possível observar na Tabela 6.

Tabela 6

Estratégias Adotadas pela Família para Manter a Cultura Natal

Estratégia	Frequência	
	<i>n</i>	%
Manter o idioma materno	21	54%
Servir comida típicas	19	49%
Ter contato com compatriotas	13	33%
Ler livros no idioma materno	10	26%
Manter costumes, tradição e cultura	10	26%
Dar acesso à mídias em língua materna	9	23%
Ser representante o país no exterior	8	21%
Ouvir músicas	8	21%
Falar sobre o país	5	13%
Nenhuma, buscaram absorver a nova cultura	5	13%
Restringir o contato com estrangeiros	3	8%
Praticar a religião	3	8%
Usar roupas típicas	3	8%

Apesar das diversas estratégias citadas, é curioso observar que algumas famílias não demonstraram a preocupação de manter a cultura natal enquanto residiam no exterior, talvez por saberem que a ausência do país era apenas temporária. A mãe de uma adolescente brasileira de 13 anos, que havia morado um ano e meio nos Estados Unidos durante os estudos do pai, comentou a esse respeito:

Fomos para lá sabendo que era provisório. Estamos aqui, vamos viver aqui e aproveitar. Não era preconceito, para aproveitar o máximo a experiência. Brasileiro tem no Brasil. Nunca tive intenção de preservar o Brasil lá ou se identificar com os EUA aqui. Não faço essas divisões racionais, isso é perigoso. Quanto mais contatos com estrangeiros, mais tolerantes nos tornamos. (mãe 12)

A mãe de uma criança brasileira de 10 anos que havia residido nos Estados Unidos, comentou: “Nenhuma estratégia foi adotada conscientemente, não pensei em fazer isso ou aquilo. Procurava mostrar o que o lugar tinha de bom, aspectos legais da cultura. Fugia de eventos da brasilidade, tipo *independence day*” (mãe 15).

Independentemente das estratégias adotadas pelas famílias, todos tinham o objetivo de que os filhos vivessem a experiência multicultural fluematicamente. Os pais foram solicitados a avaliar a adaptação das crianças em países estrangeiros. Trinta e quatro pais (87%) disseram que seus filhos se adaptaram bem em todos os países que estiveram, três (8%) declararam que os filhos teriam se adaptado mais ou menos às experiências no exterior, outros dois (5%) informaram que eles não se adaptaram. A mãe de uma criança brasileira de 6 anos, que morou na Argentina e em Israel, comentou sobre os desafios que enfrentaram nesse processo:

Ele voltou a fazer xixi na cama quando foi para Israel, tinha medo de ir sozinho a qualquer lugar, mesmo ao banheiro. É como se a família fosse o que sobrou, ele tinha medo dela desaparecer. Imagina que ele chegou com 3 anos em uma escola que não falava o idioma, não conhecia ninguém, como não se amedrontar? (mãe 18)

Foi indagado aos pais se as crianças e adolescentes receberam apoio de profissional para a fase de adaptação à nova cultura. Vinte e sete pais (69%) disseram que não, 12 (31%) relataram que os filhos contaram com algum tipo de suporte: terapia psicológica (n= 6; 15%), suporte psicopedagógico (n= 5; 13%) e atendimento fonoaudiológico (n=1; 3%).

Experiência escolar. A segunda categoria, experiência escolar, foi avaliada com os 39 participantes, uma vez que todos haviam frequentado a escola no período fora de seu país natal. Treze deles (33%) estudaram até dois anos no exterior, 15 (38%) estudaram de dois a cinco anos e 11 (29%) estudaram mais de cinco anos. A maioria frequentou a escola em apenas um país estrangeiro (n= 23; 59%), outros 16 participantes (41%) estudaram em dois ou três diferentes países.

Buscando investigar os tipos de escolas que as crianças e adolescentes frequentaram no exterior, perguntou-se aos pais se os alunos estudaram em escolas públicas ou particulares e se estas eram nacionais, em idioma local, ou internacionais, em idioma estrangeiro. Vinte e três pais (59%) declararam que seus filhos estudaram em escolas particulares, e 22 (56%) declararam que eles estudaram em escolas públicas; 30 (77%) disseram que seus filhos estudaram em escolas locais, do país em que estavam vivendo, e 14 (36%) disseram que os filhos estudaram em escolas internacionais. Nesta questão foram aceitas mais de uma resposta, considerando as diversas escolas que as crianças frequentaram em um ou mais países nos quais estiveram.

Para além da escola, 33 pais (85%) informaram que seus filhos realizaram atividades extraescolares, como: (a) esportes ($n= 28$; 72%); (b) desenvolvimento de habilidades, que inclui música, dança e teatro, ($n= 14$; 36%); (c) curso de idioma ($n= 7$; 18%); (d) atividade religiosa ($n= 3$; 8%); (e) eventos ($n= 3$; 8%). A mãe de uma criança brasileira de 10 anos, que viveu na Bélgica e na Venezuela, destacou a importância das aulas de música:

Antes da escola ela tinha crises de estresse, porque no Brasil tinha muitas atividades. Quando chegou na Bélgica só ficava em casa, teve crises, ficou estressada. Só melhorou quando começou a fazer aula de música. Não havia vagas na creche. (mãe 11)

Antes de entrar na escola ou mesmo como atividade paralela, as atividades complementares foram importantes para esses participantes durante a experiência multicultural. A mãe de uma criança mexicana de 9 anos, que mora no Brasil, exemplifica a prática esportiva como atividade complementar para a adaptação de seu filho: “Ficou mais tímido no Brasil, é envergonhado na escola, só fica mais à vontade nas aulas de Kung Fu” (mãe 39).

Foi perguntado aos pais sobre a opinião de seus filhos sobre as escolas que frequentaram no exterior. Vinte e seis participantes (66%) afirmaram que seus filhos gostavam das escolas; 10 afirmaram (26%) que os filhos tiveram dificuldades na escola, com os professores, com as regras ou com os colegas. Três pais (8%) não souberam responder à essa pergunta. Quando questionados sobre a avaliação que faziam dos professores, 30 pais (77%) responderam que os filhos tinham boa relação e gostavam dos docentes e nove pais (23%) declararam que seus filhos reclamavam. Entre os lamentos, foram destacadas a exigência, a rigidez e a punição ($n= 5$, 13%) e a forma de trato ($n=4$; 10%).

Alguns familiares destacaram características positivas das escolas e a contribuição para o processo adaptativo das crianças. A mãe de uma criança brasileira de 10 anos, que viveu nos Estados Unidos, lembrou: “A escola era muito bem preparada para receber filhos de estrangeiros, porque se tratava de uma cidade universitária. Crianças eram muito livres lá dentro” (mãe 15). E a mãe de criança brasileira de 11 anos, que também viveu nos EUA, fez comentário relacionado à atenção especial dada ao estrangeiro na escola em que sua filha esteve matriculada:

Na escola, frequentou uma aula que era só para estrangeiros. Era aula normal, mas em um inglês mais lento, um programa bem legal chamado *English as a Second Language* (ESL). A escola é tão preparada que, quando havia mais de duas pessoas de uma nacionalidade, eram obrigados a colocar um professor da língua do país. Lembro que havia um professor de chinês para os chineses.
(mãe 15)

No entanto, os participantes também enfrentaram dificuldades nas escolas. A mãe de um brasileiro de 13 anos, que residiu na Bélgica e na Venezuela, fez um desabafo sobre a escola:

As crianças na escola não podiam nem correr. A diretora era muito rígida, chamou o meu filho de violento, disse que ele era uma criança problema em todas as áreas. A professora sentava ele quase atrás da porta, tinha um tratamento diferenciado e ruim com ele. O menino teve que se adaptar à escola, o que só dificultou todo o processo. Reclamavam que ele era imaginativo, diziam que ele precisava entender que o mundo é real. A criatividade era cortada na escola. Eu estabeleci com ele que poderia fazer tudo em casa, mas na escola não. Um dia em casa ele desenhou um coração com todos os itens anatômicos, ventrículos e etc. Ele levou para a escola e o desenho chamou a atenção de todos. A professora jogou no lixo e proibiu que tirassem o desenho de lá. Era muita dureza e intolerância. O menino sofreu muito. Desencantou. Nunca mais quis saber de anatomia. A professora sempre falava que eram regras, que ela não estava interessada nos sentimentos dele. A escola de lá era um desserviço. Na hora do recreio, as crianças faziam um círculo e jogavam bolas de papel na cabeça dele, ele se sentia odiado por todos. (mãe 9)

Outro exemplo sobre dificuldades enfrentadas na escola foi relatado pela mãe de um adolescente brasileiro de 13 anos, que viveu nos Estados Unidos e no Paraguai. Ela fez um comentário sobre os impactos da transição escolar no comportamento de seu filho: “Foi excelente academicamente, mas ele sofreu *bullying* e desenvolveu dificuldades comportamentais, sobretudo agressividade” (mãe 2).

Avaliando o desempenho das crianças e adolescentes na escola, durante o período que estiveram no exterior, 20 pais (51%) disseram que seus filhos tinham facilidade em aprender quando comparados a outros alunos da mesma faixa etária, 11 (28%) estariam no mesmo nível dos demais e oito (21%) teriam dificuldade para aprender. Orgulhosa, a mãe de uma adolescente síria de 12 anos, que reside no Brasil, destacou: “Ela é aluna do

programa de superdotados da escola, já ganhou duas medalhas e 13 certificados de aluna destaque. Ganhou prêmio duas vezes, ganhou até o de destaque nacional” (mãe 3).

De outro lado, uma mãe de uma adolescente brasileira de 13 anos, que morou nos Estados Unidos e na Colômbia, comentou sobre as limitações vividas na escola, destacando que elas poderiam estar relacionadas ao processo de mudança:

Ela tem cisto cerebral, que descobriu na Suíça. Investigaram se a dificuldade na escola estava relacionada ao cisto, mas o neuro disse que não. Todo esse processo foi complexo e difícil. Pai é filho e neto de diplomata, de uma época que não havia preocupação pedagógica. E sempre deu certo. Pai morou em 17 países. Chegou a estudar numa escola que não conhecia a língua e isso só enriqueceu. Hoje em dia os nossos filhos nos preocupam mais. Ela sempre teve dificuldade de aprendizado, mas é coisa emocional. (mãe 7)

Essa fala destaca ainda a importância do idioma da escola, que foi lembrado como fator que pode ter sido enriquecedor para outra geração, mas que atualmente pode gerar preocupação. De acordo com os pais, apenas cinco crianças e adolescentes (13%) estudaram em escolas que adotavam seu idioma materno, os demais 34 participantes (87%) frequentaram escolas cujo idioma oficial era outro. Desafios vividos em função da alteração de idiomas no ensino são descritos pela mãe de um brasileiro de 12 anos, que morou na Suíça, no Paraguai e na Alemanha:

Quando foi para o Paraguai novinho, não sabia falar nem o português. Foi alfabetizado em inglês na Alemanha. Quando voltamos para o Brasil, ele era o mais atrasado da turma, tinha sempre aulas de reforço. Ele tinha dificuldade de ler e escrever em português por ter sido alfabetizado na Alemanha. (mãe 1)

Sobre a importância de aprender o idioma da escola para proporcionar a adaptação, o pai de uma criança turca, que morou na Rússia e agora está no Brasil, comentou: “Ele se adaptou quando começou a pegar o português. Porque é competitivo, se irritava de não entender os comandos do professor. Mas para brincar não precisava entender e o professor era flexível” (pai 5).

Foi perguntado aos pais como havia sido a transição da escola em outro país para a escola no Brasil. Dezesesseis pais (41%) responderam que os filhos tiveram que repetir período ou ano em função da mudança de escolas. O idioma foi citado como barreira ($n=9$; 24%) e facilitador ($n=2$; 5%) nesse processo, como é possível observar na Tabela 7.

Tabela 7

Processo de Transição entre a Escola de Origem e a Escola no Exterior

Respostas dos pais	Frequência	
	<i>n</i>	%
Repetiu período em função do calendário ou currículo escolar	16	41%
Dificuldade em função do idioma	9	24%
Transição sem dificuldades	8	21%
Não houve transição porque as escolas adotavam mesmo calendário escolar	6	15%
Teve problemas com os colegas ou professores	5	13%
Avançou período/ ano em função do calendário escolar	4	10%
Dificuldades na documentação e transferência	3	8%
Percebeu muita diferença entre as escolas	2	5%
Escola oferecia aula de idioma especiais para estrangeiros	2	5%
Facilidade pois já sabia o idioma	2	5%
Houve mistura de idiomas	2	5%

A mãe de um jovem de 11 anos, brasileiro que morou no Uruguai, Bélgica e Peru, descreveu as dificuldades enfrentadas em função dos diferentes calendários escolares:

Quando foi da Bélgica para o Peru, teve que refazer o primeiro período do 1º ano. Ele havia começado o 1º ano na Bélgica em setembro, chegamos no Peru

em fevereiro, como a escola de lá adotava outro calendário, começou novamente o 1º ano. Saiu do Peru tendo cursado a 3ª série. Chegou aqui no Brasil e foi cursar o 5º ano. Em resumo, perdeu 6 meses porque na Bélgica o calendário é de setembro a agosto. (mãe 16)

Mesmo quando não é gerado atraso de período ou ano para a criança, a transição pode ser complexa, como no caso relatado pela mãe de uma criança brasileira que viveu no Uruguai, Bolívia, Espanha e Jordânia: “Quando voltou para o Brasil, refez meio ano. Depois fez uma prova de nível e cursou duas séries em um ano” (mãe 36). O pai de criança de 7 anos, de nacionalidade italiana e espanhola que está morando no Brasil, descreveu os sentimentos de sua filha diante do atraso que teve na escola: “Escolhemos a escola francesa para manter a cultura europeia, mas ela precisou repetir um ano por exigência deles, o que faz com que ela tenha um ano a mais que os amiguinhos da sala. Isso a deixa muito frustrada. Somado a isso, teve dificuldade com a professora de língua francesa” (pai 34).

De outro lado, o pai de um adolescente omaniano, que morou na Inglaterra e no Brasil, relatou não ter enfrentado problemas, especialmente por ter sido mantido o mesmo calendário escolar. “Ele sempre estudou em escola internacional particular, por isso não teve transição” (pai 21). No entanto, a transição não deve ser vinculada apenas à mudança de calendário escolar. Outros fatores podem estar relacionados, como idioma, o tipo de escola, os relacionamentos. Exemplificando, a mãe de uma criança haitiana de 10 anos, que reside no Brasil, comentou uma estratégia adotada pela escola para facilitar a transição: “Na escola, ela é convidada pelo professor a ensinar expressões em crioulo para os colegas. Ela adora! Gosta de ser o centro das atenções” (mãe 14).

Os últimos aspectos investigados sobre a experiência escolar foram acelerações e reprovações. Quatro pais (10%) declaram que seus filhos foram acelerados na escola e quatro outros pais (10%) declararam que os filhos passaram por reprovação. A mãe de uma adolescente brasileira de 13 anos, que morou nos Estados Unidos e na Colômbia, destacou: “Nossa filha está triste porque só vai terminar ensino médio aos 19 anos, mas o pai também terminou com 19 anos. Faz parte, vida de filho de diplomata é assim” (mãe 38).

A aceleração é um processo que depende muito da escola; às vezes há indicação e os pais não aceitam, às vezes os pais solicitam, mas a escola não concorda. A mãe de uma criança de 7 anos, colombiana que reside no Brasil, destacou:

Quando estava no Jardim se sentia desanimada, achava as atividades muito fáceis. Eu tentei pular ela de série, conversei no colégio, mas eles não deixaram. O professor topou fazer atividades mais complexas para ela, assim, complementares. Desde então sempre tem atividades extras, para não ficar entediada”. (mãe 22)

Questão 3: Quais Foram o Nível e as Estratégias de Aculturação das Crianças e Adolescentes Multiculturais Durante a Vivência Internacional?

Para responder a esta pergunta foram investigadas as estratégias de aculturação adotadas e o nível de aculturação atingido pelos participantes. Considerando as estratégias de aculturação descritas por Berry et al. (1987), foi perguntado aos pais como eles percebiam que os filhos teriam lidado como a experiência aculturativa. Além disso, foi verificado com as crianças e adolescentes o nível de aculturação por meio de uma escala. Os dados descritivos são apresentados primeiro, e, na sequência, compara-se a adoção das estratégias em relação aos níveis de aculturação.

Aos pais, foram descritas as seguintes opções, para que indicassem a que mais bem representava os comportamentos dos filhos: (a) manteve simultaneamente identificação com a cultural do seu país de origem e com a cultura do novo país; (b) abriu mão de sua cultura natal e passou a identificar-se apenas com a cultura do novo país; (c) rejeitou a cultura do novo país e manteve sua identidade cultural com o país de origem; e (d) teve baixa identificação com ambas as culturas, natal e hospedeira. Estas alternativas representam, respectivamente, as estratégias de: integração, assimilação, separação e marginalização.

Vinte e dois pais (56%) responderam de forma a indicar que seus filhos adotaram estratégia de integração, 10 pais (26%) indicaram alternativa que se relaciona à estratégia de assimilação e outros sete pais (18%) indicaram resposta associada à estratégia de separação.

O pai de uma criança brasileira de 11 anos, que morou nos Estados Unidos e informou que a filha teria adotado estratégia de assimilação, destacou que mesmo voltando ao seu país natal, a filha mantém interesses pela cultura estrangeira: “Ela se identificou muito com a cultura americana, leitura, fala, música, amigos. Não gostou de voltar para o Brasil no primeiro momento. Até hoje prefere muita coisa da cultura americana” (mãe 15). O pai de uma criança colombiana de 7 anos, que também teria adotado estratégia de assimilação, explicou que ela veio para o Brasil muito jovem e por isso teria perdido a cultura natal: “Ela nem conhece nem compartilha da cultura colombiana, está se tornando mais brasileira mesmo” (pai 22).

Um outro relato demonstra a preocupação dos pais para que os filhos respeitem e mantenham sua cultura natal. O pai de uma adolescente omaniana de 15 anos, que teria adotado estratégia de separação, mencionou:

Não gosto que ela faça tudo que brasileiro faz, sempre falei para tomar cuidado no Brasil. Ela joga futebol com meninas de outras embaixadas, mas é só isso que faz de mais brasileiro. Vive nossa cultura, respeita regras, cobre o rosto. Na escola, evita as amigas que querem se aproveitar dela. (pai 21)

Ainda analisando comentários de familiares que consideraram que seus filhos adotaram a estratégia de separação, tem-se o pai de crianças japonesas que buscou justificar a retração das filhas em relação à cultura hospedeira: “Elas estão tentando se adaptar, mas são muito fechadas. É o jeito do japonês. A cultura aqui no Brasil é muito diferente, crianças são muito abertas, beijam e abraçam, no Japão são mais preocupados em respeito o espaço do outro” (pai 8).

Verificando o nível de aculturação das crianças e dos adolescentes, por meio da escala, observou-se que cinco participantes (13%) tiveram baixo nível de aculturação (média 0 a 2,99) e 34 participantes (87%) tiveram alto índice de aculturação (média 3 a 5). Os participantes com baixo nível de aculturação obtiveram média 2,6 ($DP= 0,43$), já os participantes com alto nível de aculturação, pontuaram média 3,79 ($DP= 0,48$).

Questão 4: Existem Diferenças Quanto à Criatividade de Crianças e Adolescentes Multiculturais Considerando Nacionalidade, Gênero, Tipo de Escola, Tipo de Nacionalidade, Nacionalidade dos Pais, Quantidade de Países em que Viveu,

Suporte Profissional, Tipo de Escola no Exterior, Aprendizagem do Idioma Local, Distância Cultural, Relacionamentos e Desempenho na Escola?

Para avaliar a relação entre a criatividade e as características dos multiculturais, compararam-se os resultados do teste de criatividade entre grupos de diferentes perfis de participantes. Foram definidos os seguintes grupos: (a) nacionalidade (brasileiro e não brasileiro); (b) gênero (feminino e masculino); (c) tipo de escola (pública e particular); (d) tipo de nacionalidade (única e dupla – quando a criança nasceu em país diferente de sua nacionalidade ou tem dupla nacionalidade); (e) nacionalidade dos pais (compatriotas e binacionais); (f) quantidade de países que viveu (dois, três, quatro ou mais); (g) suporte profissional (sim e não); (h) tipo de escola no exterior (nacional e internacional); (i) aprendizagem do idioma local (sim, em todos os países em que esteve; sim, em alguns países em que esteve; e não); (j) distância cultural (maior e menor); (k) relacionamentos (com nativos, com estrangeiros e com ambos) e (l) desempenho na escola (com facilidade para aprender, igual aos demais e com dificuldade para aprender). Utilizou-se análise de variância univariada para verificar se havia diferença significativa entre os grupos. Os resultados estão dispostos na Tabela 8.

Tabela 8

Média, Desvio Padrão, Valor de F e p do Índice de Criatividade em Grupos Multiculturais

Grupos multiculturais	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Nacionalidade				5,28	0,027
Brasileiro	21	115,38	14,09		
Não brasileiro	18	105,61	12,16		
Gênero				0,24	0,877
Feminino	22	111,18	14,86		
Masculino	17	110,47	13,15		
Tipo de escola				0,43	0,837
Pública	14	111,50	16,47		
Particular	25	110,52	12,71		
Tipo de nacionalidade				0,06	0,811
Única	25	111,28	13,04		
Dupla	14	110,14	15,98		
Nacionalidade dos pais				0,73	0,397
Compatriotas	29	112,00	14,65		
Binacionais	10	107,60	11,81		
Quantidade de países				0,51	0,607
Dois	20	110,15	12,15		
Três	14	109,79	16,86		
Quatro ou mais	5	116,80	13,33		
Suporte profissional				0,19	0,669
Sim	12	112,33	16,18		
Não	27	110,22	13,14		
Tipo de escola no exterior				1,48	0,240
Nacional	9	117,00	18,80		
Internacional	25	108,12	11,98		
Ambas	5	113,60	11,97		
Idioma local				1,42	0,254
Aprendeu em todos os países	32	111,50	13,48		
Aprendeu em alguns os países	2	113,20	17,51		
Não aprendeu	5	95,00	1,41		
Distância cultural				2,03	0,163
Menor	12	115,58	11,99		
Maior	27	108,78	14,47		
Relacionamentos				1,02	0,37
Nativos	21	110,14	11,79		
Ambos	12	108,50	13,05		
Estrangeiros	6	118,87	21,71		
Desempenho na escola				0,25	0,78
Com facilidade	20	110,20	13,28		
Igual aos demais	11	113,36	16,12		
Com dificuldade	8	109,12	13,94		

Apenas na comparação de nacionalidade, entre brasileiros ($n= 21$; 54%) e não brasileiros ($n= 18$; 46%), o ANOVA indicou diferença significativa: $F(1,37)= 5,28$, $p= 0,027$. Brasileiros tiveram resultado médio de 115,38 ($DP= 14,09$) e não brasileiros de 105,61 ($DP= 12,16$). Os demais grupos não tiveram diferenças significativas nos índices de criatividade.

Questão 5: Existem Diferenças Quanto à Criatividade de Crianças e Adolescentes Multiculturais Considerando Níveis e Estratégias de Aculturação?

Foram analisados os índices de criatividade de multiculturais que adotaram diferentes estratégias de aculturação: assimilação, integração e separação; e de multiculturais que obtiveram diferentes níveis de aculturação, alto e baixo. Por meio de análise de variância univariada, foi identificada diferença significativa apenas na análise dos grupos por nível de aculturação.

Participantes que obtiveram alto nível de aculturação ($n= 34$; 87%) alcançaram média 113,00 ($DP=13,96$) e participantes com baixo nível de aculturação ($n=5$; 13%) atingiram média igual a 96,40 ($DP=10,06$) nas medidas de criatividade. Resultados da ANOVA indicaram diferenças significativas $F(1,37)= 7,15$, $p= 0,011$. Analisando o tipo de estratégia de aculturação, não se observou diferença significativa entre os grupos, $F(2,36)=1,79$, $p= 0,180$. O grupo que adotou estratégia de assimilação ($n=10$; 26%) obteve média 117,90 ($DP= 15,02$); o que adotou estratégia de separação ($n= 7$; 18%) apresentou média 109,42 ($DP= 15,59$) e os participantes que adotaram estratégia de integração ($n= 22$, 56%) tiveram média 108,14 ($DP= 12,44$).

Questão 6: Existem Diferenças Quanto ao Nível de Aculturação entre Crianças e Adolescentes Multiculturais Considerando Nacionalidade, Gênero, Tipo de Escola, Tipo de Nacionalidade, Nacionalidade dos Pais, Quantidade dos Países em que Viveu, Suporte Profissional, Tipo de Escola no Exterior, Aprendizagem do Idioma Local, Distância Cultural, Relacionamentos, Desempenho na Escola e Estratégia de Aculturação?

Para avaliar a relação entre o nível de aculturação e as características dos multiculturais, compararam-se os resultados da escala de aculturação entre grupos de diferentes perfis de participantes. Aplicou-se análise de variância univariada aos seguintes grupos: (a) nacionalidade (brasileiro e não brasileiro); (b) gênero (feminino e masculino); (c) tipo de escola (pública e particular); (d) tipo de nacionalidade (única e dupla – quando a criança nasceu em país diferente de sua nacionalidade ou tem dupla nacionalidade); (e) nacionalidade dos pais (compatriotas e binacionais); (f) quantidade de países que viveu (dois, três, quatro ou mais); (g) suporte profissional (sim e não); (h) tipo de escola no exterior (nacional e internacional); (i) aprendizagem do idioma local (sim, em todos os países em que esteve; sim, em alguns países em que esteve; e não); (j) distância cultural (maior e menor); (k) relacionamentos (com nativos, com estrangeiros e com ambos), (l) desempenho na escola (com facilidade para aprender, igual aos demais e com dificuldade para aprender) e (m) estratégia de aculturação (integração, assimilação ou separação).

Apenas em dois grupos houve diferença significativa quanto ao nível de aculturação. Comparando o número de países em que as crianças e adolescentes viveram, observou-se que os que residiram em quatro ou mais ($n= 5$; 13%) tiveram maiores índices de aculturação ($M= 4,41$, $DP= 0,41$), quando comparados aos resultados daqueles que viveram em dois ($n= 20$; 51%, $M= 3,54$, $DP= 0,63$) e em três

países ($n= 14$; 36%, $M=3,50$, $DP=0,49$). Foram observadas diferenças significativas entre o grupo que residiu em quatro ou mais países em relação a quem residiu em três e em dois países: $F(2,36)= 5,45$, $p= 0,008$. Não foi observada diferença na comparação entre crianças e adolescentes que viveram em dois e que viveram em três países.

Também se observou diferenças significativas na comparação entre estratégias de aculturação adotadas. O grupo cuja estratégia de aculturação adotada foi a separação ($M=2,79$, $DP=0,16$) teve menor nível de aculturação em relação aos que se valeram das estratégias de assimilação ($M=4,15$, $DP=14$) e de integração ($M=3,67$, $DP=0,09$): $F(2,36)= 19,94$, $p< 0,001$. Não houve diferenças significativas na comparação entre os participantes que adotaram as estratégias de assimilação e integração. As demais análises revelaram médias de nível aculturação bastante semelhantes, como é possível observar na Tabela 9.

Tabela 9

Média, Desvio Padrão, Valor de F e p do Nível de Aculturação em Grupos Multiculturais

Grupos multiculturais	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Nacionalidade				0,27	0,605
Brasileiro	21	3,68	0,68		
Não brasileiro	18	3,58	0,55		
Gênero				1,55	0,221
Feminino	22	3,53	0,67		
Masculino	17	3,77	0,53		
Tipo de escola				1,22	0,276
Pública	14	3,49	0,76		
Particular	25	3,71	0,53		
Tipo de nacionalidade				2,97	0,093
Única	25	3,51	0,63		
Dupla	14	3,85	0,55		
Nacionalidade dos pais				0,12	0,736
Compatriotas	29	3,65	0,68		
Binacionais	10	3,58	0,44		
Quantidade de países				5,45	0,008
Dois	20	3,54	0,63		
Três	14	3,50	0,49		
Quatro ou mais	5	4,41	0,41		
Suporte profissional				0,13	0,719
Sim	12	3,58	0,65		
Não	27	3,66	0,62		
Tipo de escola no exterior				1,55	0,226
Nacional	9	3,76	0,60		
Internacional	25	3,52	0,63		
Ambas	5	4,00	0,47		
Idioma local				2,54	0,093
Aprendeu em todos os países	32	3,54	0,58		
Aprendeu em alguns os países	5	4,18	0,27		
Não aprendeu	2	3,76	0,27		
Distância cultural				0,11	0,736
Menor	12	3,68	0,42		
Maior	27	3,61	0,70		
Relacionamentos				0,87	0,427
Nativos	21	3,71	0,45		
Ambos	12	3,44	0,82		
Estrangeiros	6	3,75	0,70		
Desempenho na escola				0,71	0,499
Com facilidade	20	3,59	0,61		
Igual aos demais	11	3,53	0,66		
Com dificuldade	8	3,86	0,62		
Estratégia de aculturação				19,94	<0,001
Integração	22	3,67	0,09		
Assimilação	10	4,15	0,14		
Separação	7	2,79	0,16		

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO

O presente estudo investigou a relação entre criatividade e características da vivência internacional e da experiência escolar em crianças e adolescentes multiculturais. Para tanto, comparou-se o potencial criativo dos participantes multiculturais em relação ao desempenho da amostra normativa em mesma fase escolar e fez-se um levantamento sobre a vivência internacional e escolar do primeiro grupo, especialmente considerando estratégias e níveis de aculturação. Foram utilizados como instrumentos o Teste de Criatividade Figural Infantil, a Curta Escala de Aculturação e um questionário desenvolvido pela autora desta pesquisa. As possíveis diferenças e interações entre os grupos foram analisadas por meio de ANOVA.

O capítulo foi organizado em seções. Na primeira seção, discutem-se os resultados da variável criatividade. A segunda seção tem como foco o multiculturalismo, explorado nas subseções: vivência internacional; experiência escolar; e interação entre aculturação, vivência internacional e experiência escolar. Na terceira seção é avaliada a interação entre a criatividade e o multiculturalismo, em suas diferentes dimensões.

Criatividade

Como esperado, corroborando pesquisas anteriores (Cheng & Leung, 2012; Cho & Morris, 2015; Fee & Gray, 2012; Godart et al., 2015; Maddux et al., 2014; Saad et al., 2012; Tadmor et al., 2012; Vezzali et al., 2016), os participantes multiculturais tiveram desempenho superior ($M=69,41$, $DP=24,03$) aos índices médios verificados em a amostra normativa, neste caso, especificamente, de brasileiros em mesma idade

escolar. Esse resultado foi impulsionado especialmente por percentis superiores nos fatores criativos de emotividade ($M= 73,08$; $DP= 28,45$) e aspectos cognitivos ($M= 66,00$; $DP= 24,03$).

Os altos índices verificados no fator emotividade derivam do uso de recursos criativos ligados a uma percepção mais emocional, facilitadora do processo de descoberta de uma nova ideia. Para mensurar a emotividade no teste de criatividade, observou-se a expressão de emoção e de fantasia nos desenhos, além dos títulos expressivos. Cheng et al. (2011) argumentam que as emoções são bastante afetadas pelo contato multicultural. Segundo os autores, o choque cultural retira as pessoas de sua zona de conforto, gerando, inicialmente, reações emocionais desagradáveis, como medo e raiva. O estado emocional menos positivo ou mais negativo foi indicado como um possível mediador da relação positiva entre a exposição a duas culturas e o alto desempenho criativo.

Tadmor et al. (2009) destacam que emoções negativas motivam os indivíduos a se engajar em processos cognitivos mais profundos ou desenvolver maior complexidade integrativa, aumentando os recursos para a criatividade. Além disso, a partir do momento em que os multiculturais passam a adotar um *mindset* de aprendizado cultural, são ativadas reações emocionais integrativas, como admiração e realização (Chiu, Gries, Torelli, & Cheng, 2011). Neste estudo, não foi avaliado o estado emocional durante a experiência multicultural, tampouco a forma como isso afeta a criatividade. No entanto, levanta-se a hipótese de que a oscilação emocional versada em função da experiência multicultural (Cheng et al., 2011, Chiu et al., 2011; Tadmor et al., 2009) pode ter facilitado a expressão figural da emotividade, o que pode explicar o resultado criativo avaliado no teste utilizado.

O desempenho acima da média observado no fator aspectos cognitivos do teste de criatividade decorre de características como fluência, flexibilidade, originalidade e extensão dos limites manifesta nos desenhos. Essas características foram medidas por meio da quantidade de ideias geradas, a diferença de categorias entre as ideias e a expressão de desenhos incomuns, que não se restringiram aos espaços estimulados no teste. A teoria construtivista dinâmica fornece uma explicação cognitiva para o aumento do repertório a partir de uma percepção social e cultural mais ampla (Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martinez, 2000; Morris & Gelfand, 2004).

Hong et al. (2000) argumentam que a cultura funciona como um modelo mental compartilhado, ou seja, uma lente por meio da qual se percebe e se interpreta o mundo. Para além de uma estrutura fixa singular dentro da mente, uma ou mais culturas podem ser internalizadas como redes soltas de categorias e suposições (Mohammed, Ferzandi, & Hamilton, 2010). Indivíduos biculturais poderiam navegar por meio de modelos mentais, ou trocar os óculos, percebendo a realidade em variadas perspectivas, tendo, nesse sentido, mais informações e conhecimento.

Informações variadas são recurso basilar para a criatividade (Csikszentmihalyi, 1996); nesse sentido, o desempenho acima da média dos multiculturais nos aspectos cognitivos do teste de criatividade poderia estar relacionado ao acúmulo de referências colhidas por meio da possibilidade de ver o mundo de diferentes formas, mediada pelas múltiplas culturas. Chua (2011) avaliou indivíduos com contatos multiculturais e observou que eles eram mais criativos apenas em tarefas que se baseavam em recursos de conhecimento cultural. Csikszentmihalyi (1996) argumenta que o indivíduo criativo deve conhecer profundamente um determinado domínio, para que possa produzir uma inovação aceita pelo campo. Nesse sentido, problematiza-se como a amplitude de

conhecimento sobre diferentes culturas poderia influenciar a superioridade em um teste de criatividade figural, no qual se avalia a criatividade expressa em desenhos.

Buscando analisar esse aspecto, faz-se uma ponderação qualitativa sobre a expressão figural das crianças e adolescentes no teste. Destaca-se, por exemplo, a variedade e a riqueza de detalhes de alguns desenhos. Um adolescente de 12 anos, que havia morado na Suíça, no Paraguai e na Alemanha, desenhou na primeira tarefa as cataratas do Iguaçu, com detalhes de contexto, como as trilhas que são percorridas para chegar ali e o grupo de turistas fotografando a cachoeira com seus telefones. Na terceira tarefa do teste, na qual são apresentados 30 estímulos iguais para que a criança produza desenhos diferentes, o jovem desenhou uma montanha nos alpes suíços, um castelo alemão, o muro de Berlim, etc. Uma criança de seis anos que havia nascido na Argentina e vivido na Alemanha, em Israel e no Brasil, desenhou na tarefa três uma grande quantidade de aparatos bélicos variados.

Nesse sentido, argumenta-se que o aumento do repertório de conhecimento cultural das crianças e adolescentes multiculturais forneceu recursos para que eles fossem mais criativos na expressão figural. O resultado vai ao encontro das evidências descritas por Saad et al. (2012). Os autores observaram que indivíduos biculturais eram mais criativos em tarefas de domínio geral, não apenas em domínios relacionados às identidades culturais.

Multiculturalismo

Vivência internacional. O grupo participante foi formado por pessoas com históricos culturais bastante variados. Sua caracterização como multicultural considerou imigrantes, refugiados, filhos de expatriados e de estudantes internacionais, que haviam nascido e vivido em diferentes países. Apesar de ter-se constatado gama de motivos que

levaram à migração, da quantidade e variedade de países e da variação no tempo de permanência entre os participantes do estudo, algumas características da vivência internacional foram comuns.

A escola, a rede de contatos, a família e o idioma foram os itens mais mencionados diante das indagações sobre a vivência internacional de crianças e adolescentes, como facilitadores e, em alguns casos, como barreiras para o processo adaptativo. O relacionamento familiar e o suporte dos pais foram mais fortemente indicados como aliados para a adaptação das crianças e adolescentes multiculturais, tendo sido mencionados por 12 pais (31%) na questão sobre influências para o processo adaptativo e por sete pais (18%) na questão sobre as estratégias adotadas pela família para facilitar a adaptação no exterior. Estudos anteriores destacam a importância da unidade familiar em ambientes multiculturais (Arredondo, Rosado, & Satterfield, 2016; Haikkola, 2011; Lee & Kartika, 2014; Mchitarjan & Reizenzein, 2013; Renzaho, Dhingra, & Georgeou, 2017; Renzaho, McCabe, & Sainsbury, 2011).

Segundo Renzaho et al. (2011), a dinâmica familiar é essencial para a formação dos papéis, das relações, dos valores e das normas aplicados dentro e fora de casa, e fornece uma referência para apoiar e negociar desafios pós-migração. Investigando famílias latinas nos Estados Unidos, Arredondo et al. (2016) destacam a importância da atuação dos pais para a formação da identidade étnica e para o desempenho acadêmico de crianças de segunda geração de migrantes. Há evidências de que o relacionamento familiar desempenha um importante papel especialmente na manutenção da cultura de origem (Arredondo et al., 2016; Haikkola, 2011; Mchitarjan & Reizenzein, 2013). No presente estudo, os pais destacaram seu empenho na adoção de medidas, durante a vivência no exterior, para manter a cultura natal.

Mchitarjan e Reizenzein (2014) propuseram uma teoria sobre a transmissão

cultural de minorias socioculturais em ambientes estrangeiros. Os autores argumentam que as minorias linguísticas, culturais, étnicas ou religiosas têm uma motivação intrínseca para manter e transmitir sua cultura. Mchitarjan e Reizenzein (2013) analisaram as estratégias utilizadas por russos e turcos para lidar com ameaças à sua cultura na Alemanha. Todos os participantes disseram que tomariam alguma atitude se seus filhos não pudessem aprender sua língua materna na escola alemã; além disso, praticamente nenhum dos entrevistados permaneceria emocionalmente impassível se seu filho estivesse se afastando da cultura de origem.

Nesta pesquisa, a maioria dos pais (87%) indicou pelo menos uma estratégia adotada no exterior para preservar suas raízes culturais. Manter o idioma materno ($n=21$; 54%), utilizando-o em casa ou até mesmo matriculando os filhos em cursos de língua; consumir comida típica ($n=19$; 49%), em casa ou em restaurantes específicos; e ter contato com compatriotas ($n=13$; 33%), também residentes no exterior ou por meio de visitas ao país de origem, foram os artifícios mais frequentemente apontados. Resultado semelhante foi identificadas por Arredondo et al. (2016). Jovens latinos nascidos nos Estados Unidos destacaram o esforço dos seus pais em partilhar histórias, levá-los para visitar parentes no país de origem e propiciar o relacionamento com compatriotas no exterior. Além disso, a língua materna foi relacionada à expressão do orgulho cultural pela segunda geração de imigrantes.

Por outro lado, embora no presente estudo os pais tenham sido questionados especificamente sobre como buscaram preservar sua cultura natal, cinco participantes (13%) mencionaram que não tinham essa preocupação e que buscaram aproveitar a experiência para que os seus filhos absorvessem ao máximo a cultura estrangeira. Algumas famílias investigadas optaram por se afastar de eventos que remetiam à sua nacionalidade e do contato com compatriotas.

Os dados obtidos podem ser relacionados aos achados de Shvidko (2012), que identificou que estudantes brasileiros engajados no aprendizado da língua inglesa, com o objetivo de preparar-se para um exame de proficiência, não conseguiam evitar o uso do idioma materno com compatriotas, tendo, assim, decidido evitar outros brasileiros. Pondera-se ainda que os participantes deste estudo que declararam não ter adotado medida para manter sua cultura eram imigrantes temporários, diplomatas, militares e acadêmicos. De acordo com Mchitarjan e Reizenzein (2014), a motivação intrínseca de manutenção cultural é ativada quando há suspeita de que sua cultura está em perigo. É possível que os familiares deste estudo, com perspectivas de voltar a morar no seu país de origem após determinado período, tenham mais segurança de que seus filhos serão expostos à sua cultura de origem.

Diferentemente de representar a base para lidar com demandas migratórias e para a formação da identidade étnica de jovens (Arredondo et al., 2016; Mchitarjan & Reizenzein, 2013; Renzaho et al., 2011), a relação familiar pode, inversamente, dificultar o processo adaptativo, a depender de como ela se estabelece. A teoria da discrepância intergeracional, também conhecida como distanciamento familiar aculturativo, descreve o choque de expectativas e valores entre os pais imigrantes e seus filhos devido principalmente ao diferente ritmo de aculturação entre eles (Birman & Poff, 2011).

Segundo Birman e Poff (2011), em algumas famílias de imigrantes as crianças se envolvem com a nova cultura rapidamente, especialmente se frequentam a escola. Seus pais, por outro lado, podem enfrentar maior dificuldade para adquirir o conforto suficiente com a nova língua e para se socializar em um novo país. Além disso, as crianças imigrantes podem ter poucas oportunidades de aprender sobre sua cultura natal, diferentemente dos pais, que carregam uma gama de experiências e lembranças

adquiridas ao longo de suas vidas. Assim, pais e filhos imigrantes podem se identificar diferentemente com as culturas, formando uma lacuna de aculturação que tem o potencial de gerar conflitos familiares, alienação e desajuste nas crianças.

No presente estudo, entre os participantes imigrantes, houve um relato bastante específico quanto à lacuna familiar de identificação cultural, com implicações que vão ao encontro do que descreve Birman e Poff (2011). A mãe de uma jovem síria de 13 anos comentou que sua filha estava absorvendo o idioma e os costumes brasileiros muito rapidamente, diferentemente dela, que ainda tinha fortes limitações quanto ao idioma. A família lidava com alguns conflitos em função das diferenças de aculturação, relacionadas, por exemplo, ao uso do idioma. A mãe preferia falar árabe em casa e a jovem só queria usar o português.

O idioma foi um aspecto bastante debatido no questionário com os pais. Para além do interesse em manter a língua materna, o ensino da língua local foi apontado como a principal estratégia para facilitar a adaptação das crianças e adolescentes ($n=10$; 26%), paralelamente à interação com nativos e estrangeiros ($n=10$; 26%). O idioma foi ainda indicado como uma das influências positivas para o processo adaptativo ($n=10$; 26%). A maioria dos participantes ($n=36$; 92%) aprendeu pelo menos um novo idioma. Justifica-se a relação descrita entre a aprendizagem da língua local e a adaptação, vez que a linguagem, de acordo com Baker (2006), está no âmago da educação, cultura e identidade humanas, de modo que aprender um idioma implicaria aprender uma cultura. Para Gardner (1983), a língua é uma parte importante da identidade humana.

A promoção do relacionamento interpessoal das crianças e adolescentes no exterior, citado pelos pais tão frequentemente quanto o idioma, como estratégia adotada pela família ($n=10$; 26%), e também como influência positiva para a adaptação ($n=13$; 33%), é apontada por Haikkola (2011) como um desafio. Segundo o autor, jovens que

mudam de país acompanhando decisão de seus pais devem lidar com relacionamentos interrompidos e a busca por novos amigos. Nesta pesquisa, pais de 29 crianças e adolescentes (74%) afirmaram que seus filhos fizeram muitos amigos no período fora de seu país natal, sendo esses, na maioria dos casos, nativos do país estrangeiro ($n=21$; 54%). Birman e Poff (2011) destacam que, por frequentarem a escola, crianças e adolescentes podem ter maiores oportunidades de conhecer pessoas e fazer amigos, o que facilitaria a adaptação. No entanto, para que isso aconteça, o clima escolar deve ser receptivo a estrangeiros (Mattison & Aber, 2007). A relação dos participantes deste estudo com a escola foi lembrada em diversas questões, tema que será explorado na próxima subseção.

Experiência escolar. Característica comum a todos os participantes do estudo foi estar em idade escolar e, portanto, matriculados na escola. Por meio das respostas dos pais, foram analisadas as escolhas e as percepções sobre a experiência escolar das crianças e adolescentes. A maioria dos alunos ($n=30$; 77%) estudou, pelo menos em um dos países estrangeiros em que esteve, em escola local, na qual era utilizado principalmente o idioma oficial do país estrangeiro. Em todos esses casos, e ainda em alguns outros nos quais os alunos foram matriculados em escolas internacionais, os participantes ($n=34$; 87%) frequentaram escolas cujo idioma oficial era diferente de sua língua natal.

McBrien (2005), revisando a literatura sobre transição educacional de jovens refugiados, observou que pesquisas indicam a linguagem como a maior barreira para o aprendizado. Neste estudo, que envolveu outros perfis de multiculturais além de refugiados, em alguns casos, as crianças e os adolescentes já conheciam o idioma estrangeiro da nova escola, por terem frequentado escola internacional ou por terem

feito curso antes de sair do seu país. Todavia, a diferença entre os idiomas das escolas foi apontada com problema por nove pais (24%), quando questionados sobre a transição escolar de seus filhos. Ademais, dois pais (5%) mencionaram que seus filhos passaram a confundir e misturar os idiomas em função da língua usada na escola.

Um dos pais participantes deste estudo destacou o constrangimento vivenciado por seu filho, que deixava de ir ao banheiro durante a aula por não se sentir seguro em solicitar autorização à professora em francês, único idioma permitido na escola. Shvidko, Evans e Hartshorn (2015) investigaram os efeitos da política *English-only* (apenas inglês), de estrito uso do idioma local, em escolas que recebem alunos de origens diversas. Observando uma variedade de fatores socioculturais, linguísticos, individuais e afetivos, foram encontradas evidências que sugerem que a aprendizagem pode ser prejudicada por tal política. Assim, o desafio de ingressar em uma escola na qual as aulas são ministradas em um idioma que não é dominado pelo aluno pode ser potencializado por políticas escolares ou mesmo por iniciativas próprias dos docentes que restringem ainda mais as possibilidades de comunicação dos jovens, proibindo o uso de línguas diversas.

O idioma foi ainda mencionado no presente estudo como vantagem para a transição escolar. Dois pais (5%) mencionaram efeitos positivos quando, apesar da mudança de país e de escola, a língua de ensino permanecia a mesma. Outros dois pais (5%) destacaram o benefício de serem oferecidas aulas extras do idioma local especialmente para estrangeiros (caso de brasileiros que fizeram aulas de inglês como segunda língua nos Estados Unidos).

Em situações em que as crianças não falam a língua da escola de um novo país, a assistência suplementar no idioma local é muito positiva (Roxas, 2008). Em diversos países, programas são oferecidos a estrangeiros para aperfeiçoamento do idioma local.

Nos Estados Unidos, por exemplo, muitas escolas públicas americanas oferecem programas como *English for Speakers of Other Languages* (inglês para falantes de outros idiomas) ou o *American Language and Culture Program* (programas de idioma e cultura americanos; *United States Department of State*, s.d.). No Brasil, no entanto, esse tipo de iniciativa ainda não é disponibilizada pelo governo em escolas públicas (Andrade, 2009). As políticas de suporte aos estrangeiros em escolas locais são de grande importância; pondera-se, no entanto, que sua implementação deve ter evidência empírica para que possa gerar resultados positivos para a aprendizagem (Shvidko et al., 2015).

Outro aspecto que influencia a aprendizagem dos multiculturais em meio à transição escolar refere-se à compatibilidade entre a série em que o aluno é matriculado e o seu conhecimento e experiência (Szilassy & Arendas 2007). A variação no calendário e no currículo das escolas, que gerou reposicionamento acadêmico dos alunos, foi o assunto mais mencionado ($n=20$; 51%) na questão sobre a mudança de escola. A maioria dos pais ($n=16$; 41%) declarou que as crianças e adolescentes tiveram que repetir série ou período já cursado e outros quatro participantes (10%) tiveram os filhos acelerados. O calendário escolar pode variar em diferentes regiões; no estado de São Paulo, por exemplo, o ano letivo das escolas públicas acompanha o ano civil, e geralmente transcorre de fevereiro a dezembro (Governo do Estado de São Paulo, 2016). Já o calendário escolar adotado em escolas públicas de Nova Iorque é de setembro a junho (*New York City Department of Education*, 2016).

Além das datas, a estrutura e o conteúdo curricular podem variar. Nem todos os países têm, por exemplo, nove anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio, como o Brasil (Ministério da Educação, 2013). Nesse sentido, pais comentaram que, após o início das aulas, precisavam acompanhar o desempenho dos filhos e contar com

a flexibilidade da escola. Inseridos em determinada série, alguns alunos perceberam lacuna ou excedente de conhecimento e tiveram que solicitar uma reavaliação do enquadramento escolar. Cenário pior pode ocorrer quando a diferença não é percebida pelos pais e não há adaptação curricular na escola.

Szilassy e Arendas (2007) indicam que a entrada em novo sistema escolar, com características diferentes do anterior, pode ser feita de duas formas, ambas problemáticas. Os alunos podem ser alocados em classes com outras crianças mais jovens, e ter dificuldades sociais e emocionais devido às diferenças que existem no desenvolvimento físico e cognitivo, ou em classes com alunos de sua própria idade e ter dificuldades para acompanhar o conteúdo. Assim, é importante que pais e docentes acompanhem e amparem a transição dessas crianças e adolescentes.

Em escolas internacionais, esse tipo de problema é mais infrequente, vez que grande parte adota o mesmo calendário escolar e está presente em grande parte das capitais do mundo (por exemplo, *American School of Brasilia*, 2016; *Lycée Français François Mitterrand*, 2016). Nesta pesquisa 14 pais (36%) disseram que os filhos estudaram em escolas internacionais. Crianças e adolescentes que vivenciam muitas mudanças de país, geralmente em função da profissão ou dos estudos dos pais, podem ter vantagens em estudar em escolas internacionais. A manutenção do calendário, da política pedagógica e do currículo escolar, independentemente de quantas vezes se mudem, reduz ao menos alguns dos desafios com os quais devem lidar (Sears, 2012).

Ademais, segundo Sears (2012), escolas internacionais podem ter um planejamento pedagógico e clima escolar mais favoráveis à adaptação de estrangeiros. O autor realizou uma investigação em uma escola internacional particular com 1.500 alunos, de 70 nacionalidades diferentes. A maioria dos participantes relataram a experiência de seus primeiros dias na escola como positiva; eles sentiram que suas

dificuldades com o idioma da escola eram reconhecidas e apoiadas pelo corpo docente e pelos colegas. Muitos descreveram um círculo de amigos que incluíam falantes do inglês como primeira língua, assim como outros estudantes em todos os estágios de proficiência em inglês.

A relação com colegas, professores e com as regras da escola foi apontada neste estudo como problema por 10 pais de alunos multiculturais (26%), quando questionados sobre suas opiniões a respeito das escolas. Os problemas citados coadunam com componentes do clima escolar, descritos por Chang e Le (2010) e Guimarães, Lemos e Nunes (2012), que podem favorecer ou prejudicar o desempenho em escolas com alunos multiculturais (Goza & Ryabov, 2009; Mattison & Aber, 2007).

Apesar das citações sobre dificuldades, os participantes também compartilharam experiências positivas. A maioria dos pais ($n=22$; 66%) afirmou que seus filhos gostavam das escolas e 20 pais (51%) disseram que seus filhos tinham facilidade para aprender quando comparados a outros alunos da mesma faixa etária. Ademais, 77% ($n=30$) da amostra estudada declarou ter um bom relacionamento com os professores. A importância do corpo docente é ressaltada por Henry (2009). O autor destaca que refugiados, ao falar sobre os sucessos em suas novas escolas, em geral indicavam o professor como um elemento crítico. Educadores de sucesso devem buscar honrar a herança cultural de seus alunos, conectar as experiências distintas com seu currículo de sala de aula e adaptar a metodologia de ensino para melhor atender esses alunos, nutrindo expectativas de aprendizado (Henry, 2009; Yi, 2014).

O sucesso adaptativo dos participantes pode ser facilitado por atividades que se realizam também fora do ambiente escolar. Neste estudo, 33 pais (85%) mencionaram que seus filhos participavam de atividades extraescolares, destacando benefícios da inserção em esportes ($n= 28$; 72%), cursos ($n= 21$; 54%), atividades religiosas ($n= 3$;

8%) e eventos ($n= 3$; 8%). Steffen e Merrill (2011) sugerem que a afiliação com qualquer grupo (social, político, artístico) que seja dominante na comunidade local pode ter um efeito significativo para o processo de aculturação. Os autores verificaram que a afiliação religiosa foi o maior preditor de altos níveis de aculturação, bem-estar e apoio social entre mexicanos em Utah. O resultado se justificaria em função das oportunidades de imersão na cultura e interação com indivíduos nativos (Ebaugh & Chafetz, 2000). Pondera-se, todavia, que a classe socioeconômica da família pode ser um fator determinante para o quanto os pais ajudam e encorajam as crianças a procurarem diferentes tipos de atividades e laços sociais (Sime & Fox, 2015).

Interação entre aculturação, vivência internacional e experiência escolar.

Na análise comparativa dos aspectos relacionados ao multiculturalismo foram avaliadas as variáveis independentes: nacionalidade, gênero, tipo de escola, tipo de nacionalidade, nacionalidade dos pais, quantidade de países em que viveu, suporte profissional, tipo de escola no exterior, aprendizagem do idioma local, distância cultural, relacionamentos, desempenho na escola e estratégias de aculturação em relação à variável dependente nível de aculturação. Foram identificadas diferenças significativas entre grupos de alto e baixo nível de aculturação, apenas na comparação em relação às variáveis quantidade de países em que viveu e estratégias de aculturação.

Participantes que residiram em quatro ou mais países ($n= 5$; 13%) tiveram maiores índices de aculturação ($M= 4,41$, $DP= 0,41$), quando comparados aos participantes que viveram em dois ($n= 20$; 51%, $M= 3,54$, $DP= 0,63$) e em três países ($n= 14$; 36%, $M=3,50$, $DP=0,49$). Os resultados sugerem que pessoas que já vivenciaram maior número de trânsitos internacionais podem lidar mais eficientemente com o processo de aculturação. Destaca-se o fato de que os participantes deste estudo

que, apesar da terna idade, haviam vivido em vários países, eram filhos de expatriados, servidores do governo que foram enviados para missões, com duração de 2 a 5 anos, em diversos países.

Estudos indicam que, em comparação com os imigrantes permanentes, os expatriados, definidos como indivíduos que se mudam para o exterior com suas famílias em função de demandas de trabalho prolongadas (Shaffer, Kraimer, Chen, & Bolino, 2013), podem ter mais facilidade para lidar com a sociedade do novo país (Adams & Van de Vijver, 2015). Segundo Adams e Van de Vijver (2015), expatriados adquirem conhecimento sobre a nova cultura antes da mudança. Mesmo em casos em que os expatriados não se ajustaram plenamente ao novo contexto cultural, ainda assim desenvolveram estratégias para lidar com colegas e outros nativos em seu ambiente de trabalho.

Além disso, expatriados são geralmente profissionais qualificados e bem remunerados (Oltra, Bonache, & Brewster, 2013), detendo uma posição de minoria poderosa, com acesso a serviços sociais, econômicos e públicos, como escola, crédito e saúde, que, dependendo do país, são menos acessíveis a imigrantes permanentes. Nesse sentido, sugere-se que os maiores índices de aculturação atingidos por crianças e adolescentes que já viveram em quatro ou mais países podem estar relacionados ao fato de que esses são filhos de expatriados. O grupo de expatriados, diferentemente de imigrantes e refugiados, pode ter maior facilidade para se aculturar em função de fatores como preparação prévia, oportunidades de relacionamento, condições socioeconômicas e acesso a serviços.

Com relação às diferenças significativas encontradas quanto ao nível de aculturação entre crianças e adolescentes multiculturais, considerando a estratégia de aculturação, destaca-se a interação entre essas variáveis. Ambos são conceitos

relacionados ao fenômeno de aculturação. Os níveis se baseiam no entendimento da aculturação como uma forma de aquisição da segunda cultura (Dohrenwend & Smith, 1962) e as estratégias são avaliadas considerando o quanto o indivíduo preza por manter os costumes de sua cultura natal e busca interagir com membros da nova sociedade hospedeira (Berry, 1974, 1980).

Participantes que adotaram a estratégia de integração ($n=22$; 56%) preservaram sua cultura natal e absorveram a cultura estrangeira simultaneamente; os que elegeram a assimilação ($n=12$; 26%) afastaram-se de sua cultura e passaram a buscar quase que exclusivamente a interação com pessoas da cultura hospedeira; e os que optaram pela estratégia de separação ($n=7$; 18%) mantiveram sua identidade cultural original, preterindo a relação com pessoas de culturas estrangeiras. Com relação ao nível de aculturação, foram avaliados os fatores de linguagem, meios de comunicação e relacionamento social étnico, de forma que altos níveis ($n=34$; 87%) foram atingidos quando os indivíduos usavam o idioma estrangeiro, tinham acesso às mídias locais e relacionavam-se com pessoas nativas.

Por meio de análise de variância ANOVA, pôde-se observar que pessoas que adotaram estratégia aculturativa de separação, identificando-se apenas com sua cultura natal, tiveram níveis mais baixos de aculturação em comparação a pessoas que adotaram estratégias de integração, dupla identificação cultural, e de assimilação, identificação apenas com a cultura hospedeira. Os dados justificam-se em função da compreensão de que altos níveis de aculturação sinalizam que se adquiriu aspectos da cultura estrangeira, da mesma que forma que as estratégias de integração e assimilação indicam que o indivíduo se identifica com a segunda cultura, no primeiro caso, paralelamente à cultura natal e, no segundo caso, abrindo mão de seu patrimônio e identidade culturais originais.

Criatividade e Multiculturalismo

Buscou-se investigar diversas características relacionadas à experiência multicultural com vistas a identificar quais eram comuns às crianças e aos adolescentes multiculturais com melhor desempenho criativo. Por meio de análise comparativa foi avaliada a interação entre a criatividade e os aspectos multiculturais da vivência internacional – nacionalidade, gênero, tipo de nacionalidade, nacionalidade dos pais, quantidade dos países em que viveu, suporte profissional, aprendizagem do idioma local, distância cultural, relacionamentos –, da experiência escolar – tipo de escola atual, tipo de escola no exterior, desempenho na escola –, e da aculturação – estratégias de adotadas e níveis atingidos. Apenas na variável nacionalidade e na variável nível de aculturação foram observadas diferenças significativas quanto ao desempenho criativo. Não foi comprovada interação entre criatividade e estratégias de aculturação, como sugeriam estudos anteriores, e nenhuma variável relacionada à experiência escolar gerou resultados comparativos significativos.

Na avaliação da nacionalidade, os dados coletados indicam que os brasileiros tiveram melhor desempenho criativo ($M=115,38$; $DP= 14,09$) em comparação aos não brasileiros ($M=105,61$, $DP= 12,16$). Os participantes deste estudo eram todos multiculturais, mas há uma diferença patente entre eles. O grupo de brasileiros havia vivido o multiculturalismo e estava de volta ao seu país de origem, e o grupo de não brasileiros estava no Brasil, vivendo em um ambiente estrangeiro durante esta pesquisa. O desempenho superior alcançado por brasileiros indica que o benefício para a criatividade foi maior para multiculturais que, após uma vivência internacional, retornam a sua terra natal do que para participantes que estavam durante o processo multicultural.

Grande parte dos estudos empíricos sobre o desempenho criativo avalia os multiculturais durante a experiência no exterior (por exemplo: Cheng & Leung, 2012; Lau et al., 2013; Maddux et al., 2010; Saad et al., 2012; Tadmor et al., 2012). Nesse sentido, este estudo pode ser considerado um avanço para as pesquisas por comparar a criatividade de indivíduos multiculturais que viveram com os que estão vivendo a experiência internacional.

Pondera-se que o tempo médio de vivência no exterior do grupo de brasileiros foi de 5,7 anos, assim, embora a experiência no exterior tenha sido transitória, ela foi prolongada. Maddux e Galinsky (2009) verificaram que o tempo despendido em viagens beneficiava a habilidade criativa da mesma forma que a experiência de residir no exterior. Os autores revelaram ainda que quanto mais longo o período morando em outro país, melhor seria o desempenho dos estudantes em tarefas criativas. Assim, embora viagens possam proporcionar conhecimento multicultural, talvez elas não sejam suficientes para ativar os mecanismos que enriquecem o potencial criativo, como seria a experiência de residir no exterior e voltar ao seu país de origem.

Discute-se ainda o fato de que parte dos multiculturais não brasileiros abordados neste estudo não pretendia voltar a morar em seu país de origem, caso de imigrantes permanentes e refugiados. Dado que aculturar-se em outro país implica aprender e absorver a cultura estrangeira (Rudmin, 2009b), é possível que o regresso ao seu país, depois de uma vivência temporária no exterior absorvendo outra cultura, ative as perspectivas originárias do indivíduo, facilitando o biculturalismo. O indivíduo bicultural, segundo Nguyen e Benet-Martínez (2007), é o que absorve duas culturas em sua identidade.

Segundo Tadmor et al. (2012), biculturais são mais criativos do que os indivíduos que viveram experiências multiculturais, mas se identificam apenas com uma

cultura, natal ou hospedeira. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que o benefício para o desenvolvimento criativo pode ser maior para experiências multiculturais temporárias do que para permanentes. Sugere-se a realização de investigações futuras comparando a criatividade de indivíduos multiculturais de diferentes perfis, além de estudos longitudinais com migrantes temporários, como expatriados e estudantes internacionais, buscando verificar seus índices de criatividade antes, durante e após a experiência multicultural.

Observando o nível de aculturação verificado por meio de escala aplicada aos participantes deste estudo, os resultados corroboraram pesquisas anteriores (Gocłowska & Crisp, 2014; Maddux et al., 2010). Crianças e adolescentes com maior nível de aculturação, aqui entendida como um processo de aquisição de uma segunda cultura (Dohrenwend & Smith 1962), tiveram melhor desempenho no teste de criatividade. De acordo com Maddux et al. (2010), a aprendizagem sobre a nova cultura é essencial para o aumento do potencial criativo, pois desenvolve a complexidade e a flexibilidade cognitiva. Gocłowska e Crisp (2014) argumentam que o aprofundamento, que implica envolvimento cultural, aprendizagem e processamento de informações relacionadas a outra identidade social, é um dos fatores que desencadeiam a evolução da habilidade criativa.

Rudmin (2009b) destaca que indivíduos que desenvolvem a competência cultural em uma experiência no exterior devem estar motivados a aprender, buscar informações e instruções, e utilizar recursos como a imitação e o *mentoring*. Csikszentmihalyi (1996, 1999) argumenta que a pessoa criativa deve ter interesse, motivação e curiosidade, e que a busca por um ambiente com amplo acesso ao conhecimento e o contato com mentores facilitam o processo criativo. A caracterização de indivíduos culturalmente competentes e de indivíduos criativos coincidem em alguns

aspectos; de forma geral, ambos devem estar estimulados e acessar conhecimentos e informações por diversos recursos. Nesse sentido, sugere-se que os participantes desta pesquisa com altos níveis de aculturação que revelaram maior potencial criativo possam ter tido maior motivação e contato com informações multiculturais.

Analisando a criatividade em relação às estratégias de aculturação, verifica-se superioridade criativa dos participantes que adotaram a estratégia de assimilação. No entanto, as diferenças em relação ao grupo que adotou estratégias de integração e de separação não foram significativas. Esse resultado não corrobora pesquisas anteriores. Em geral, multiculturais que se identificam com ambas ou mais culturas às quais são expostos, ou seja, optam pela estratégia de integração, são mais criativos do que os que se identificam com apenas uma delas, quando optam pela assimilação ou separação (Tadmor et al., 2012; Tadmor et al., 2009; Saad et al., 2012; Viki & Williams, 2014).

Diante do contraste cultural, a forte identificação com uma cultura, sua própria ou estrangeira, poderia levar o indivíduo a bloquear o influxo de conhecimento da outra cultura e, assim, a ter um menor desempenho criativo (Morris, Mok, & Mor, 2011). De outro lado, quando o choque de culturas é acompanhado por uma apreciação de ideias de diversas culturas, recursos intelectuais potencialmente enriquecedores podem facilitar uma reação integrativa, produzindo vantagens criativas duradouras (Leung et al., 2008; Tadmor et al., 2012).

Destaca-se que, neste estudo, a mensuração das estratégias adotadas pelas crianças e adolescentes no processo aculturativo foi avaliada pelos pais, sendo esse um possível viés da pesquisa. Há diversos instrumentos que se propõem a medir a aculturação, em variadas perspectivas (Arends-Toth & Van de Vijver, 2006; Celenk & Van de Vijver, 2011; Celenk & Van de Vijver, 2014; Wallace, Latimer, Martinez, & Salovey, 2010). Nesta pesquisa optou-se por avaliar com os participantes o nível de

aculturação e verificar a estratégia por meio da percepção dos pais. Sugere-se que em um próximo estudo, seja utilizada uma ferramenta para medir a estratégia de aculturação diretamente com os participantes do estudo.

Ademais, a variável estratégia de aculturação, assim como a maioria das características da vivência internacional e da experiência escolar foram medidas no decorrer da pesquisa, não tendo sido manipuladas previamente. Assim, as comparações foram realizadas com amostras não equivalentes e alguns grupos tiveram número de participantes muito reduzido. Apenas sete participantes teriam adotado a estratégia de aculturação de separação, 10 teriam optado pela assimilação e 22 teriam elegido a integração. Outro exemplo de desbalanceamento de número de indivíduos por grupo foi observado na característica tipo de escola no exterior, vez que nove participantes frequentaram escola nacional, 25 eram de escola internacional e cinco estudaram em ambos os tipos.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve o objetivo de investigar a relação entre criatividade e características da vivência internacional e da experiência escolar em crianças e adolescentes multiculturais. As principais conclusões que surgiram desta pesquisa foram:

1. Crianças e adolescentes multiculturais obtiveram desempenho criativo acima da média em comparação com o grupo de brasileiros em mesma fase escolar.
2. O desempenho criativo de crianças e adolescentes multiculturais acima da média foi especialmente impulsionado por percentis superiores nos fatores criativos de Emotividade e Aspectos Cognitivos.
3. Brasileiros que haviam vivenciado a experiência multicultural e retornado ao seu país de origem tiveram desempenho criativo significativamente maior do que não brasileiros que estavam em contato com a segunda cultura no Brasil.
4. Crianças e adolescentes com maiores níveis de aculturação tiveram desempenho criativo significativamente maior do que os participantes com menores níveis de aculturação.
5. Não foram observadas diferenças significativas entre grupos que adotaram diferentes estratégias de aculturação em relação ao desempenho criativo.
6. Não foram observadas diferenças significativas nos índices de criatividade considerando as seguintes variáveis da vivência internacional: gênero, tipo de nacionalidade, nacionalidade dos pais, quantidade de países em que viveu, suporte profissional, aprendizagem do idioma local, distância cultural e relacionamentos.

7. Não foram observadas diferenças significativas nos índices de criatividade considerando as seguintes variáveis da experiência escolar: tipo de escola atual, tipo de escola no exterior e desempenho na escola.
8. As estratégias de aculturação de integração e de assimilação foram as mais frequentemente adotadas por crianças e adolescentes, segundo seus pais. Ambas implicam a apropriação da nova cultura em sua identidade, sendo que, na integração, isso acontece ao mesmo tempo em que se mantém a cultura natal e, na assimilação, o seu patrimônio cultural original é negligenciado.
9. A maior parte da amostra teve altos níveis de aculturação, o que indica que os participantes aprenderam e absorveram a cultura estrangeira por meio do uso do idioma, acesso aos meios de comunicação e relacionamento social e étnico.
10. Participantes que residiram em quatro ou mais países tiveram índices mais elevados de aculturação quando comparados com os participantes que viveram em dois e em três países.
11. Observou-se interação entre as variáveis estratégia e nível de aculturação. Indivíduos que adotaram estratégia aculturativa de separação, identificando-se apenas com sua cultura natal, tiveram níveis mais baixos de aculturação em comparação a pessoas que adotaram estratégias de integração, dupla identificação cultural, e de assimilação, identificação apenas com a nova cultura.
12. Não foram observadas diferenças significativas no nível de aculturação considerando as seguintes variáveis da vivência internacional: nacionalidade,

gênero, tipo de nacionalidade, nacionalidade dos pais, suporte profissional, aprendizagem do idioma local, distância cultural e relacionamentos.

13. Não foram observadas diferenças significativas no nível de aculturação considerando as seguintes variáveis da experiência escolar: tipo de escola atual, tipo de escola no exterior e desempenho na escola.
14. A escola, a rede de contatos, a família e o idioma foram os aspectos mais indicados como facilitadores para o processo de adaptação de crianças e adolescentes na experiência multicultural.
15. A escola e o idioma também foram mencionados como barreiras para a adaptação.
16. Foi destacada a importância do suporte dos pais para a aculturação das crianças e adolescentes, de um lado buscando manter a cultura natal e de outro adotando estratégias para favorecer a adaptação local.
17. A maioria dos pais indicou pelo menos uma medida utilizada no exterior para preservar suas raízes culturais, entre as quais: manter o idioma materno, servir comida típica, propiciar contato com compatriotas, oferecer livros de seu país, dar acesso a mídias na língua materna e adotar costumes e tradições.
18. Alguns pais, em vivência multicultural temporária, relataram não se preocupar em manter a cultura de origem durante a experiência no exterior.
19. A aprendizagem do idioma foi citada como importante aliada para a adaptação. A maioria dos participantes havia aprendido pelo menos mais uma língua.
20. A maioria dos pais declarou que seus filhos fizeram muitos amigos durante a vivência no exterior, principalmente nativos do país estrangeiro.

21. Em imigrantes, pode haver uma lacuna de aculturação entre pais e filhos, o grupo de crianças e adolescentes se aculturaria mais facilmente especialmente por frequentar a escola.
22. Durante a experiência internacional, muitos alunos frequentaram escolas locais nacionais, nas quais o idioma oficial era diferente de sua língua materna. Poucos se mantiveram em escolas internacionais durante múltiplas mudanças de país, nas quais o idioma escolar foi mantido. Diante da transição entre escolas de diferentes países, o idioma foi indicado como barreira, quando alterado, e como vantagem, quando mantido.
23. Políticas restritivas, que exigem unicamente o uso do idioma oficial dentro da escola, foram apontadas como barreiras para a socialização e para a aprendizagem de alunos multiculturais.
24. Programas que oferecem aulas suplementares do idioma local para estrangeiros foram indicados como facilitadores da adaptação.
25. A variação no calendário e no currículo das escolas de diferentes países pode gerar atrasos ou avanços no ciclo regular dos estudantes, prejudicando a transição.
26. A manutenção do calendário escolar e do idioma e as políticas pedagógicas de inclusão foram mencionadas como vantagens das escolas internacionais em comparação às escolas nacionais locais.
27. A maioria dos pais afirmou que seus filhos gostavam das escolas, tinham facilidade para aprender quando comparados com outros alunos da mesma faixa etária e se relacionavam bem com os professores.

28. Atividades extraescolares como esportes, cursos, culto e eventos podem facilitar a adaptação de crianças e adolescentes multiculturais quando estimulem o contato com pessoas de variadas nacionalidades.

Implicações Práticas

O multiculturalismo na perspectiva demográfica-descritiva reflete a existência de diversas raças ou etnias em uma sociedade. Trata-se de um fenômeno em expansão, haja vista, por exemplo, a imigração internacional, que cresceu mais de 41% nos últimos 15 anos (Nações Unidas, 2015) e o recorde de aumento anual no número refugiados no ano de 2014, que alcançou cerca de 60 milhões de pessoas (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 2015).

À medida que os estrangeiros se integram às comunidades receptoras, por meio do processo de aculturação, ocorrem reações afetivas, comportamentais e cognitivas, relacionadas a estresse e enfrentamento, aprendizagem cultural e orientação e identificação social (Ward et al., 2001). Analisando derivações da experiência multicultural, pesquisas internacionais evidenciaram alto desempenho criativo (Cheng & Leung, 2012; Cho & Morris, 2015; Fee & Gray, 2012; Godart et al., 2015; Maddux et al., 2014; Saad et al., 2012; Tadmor et al., 2012; Vezzali et al., 2016). Os resultados deste estudo, pioneiro no Brasil, acompanha as evidências empíricas ao verificar índices de criatividade acima da média em crianças e adolescentes multiculturais.

Destaca-se que, neste estudo, o desempenho criativo dos participantes com maiores índices de aculturação foi melhor do que participantes com baixos níveis de aculturação, comprovando a interação da variável aculturação, baseada no uso do idioma, no acesso a mídias locais e no relacionamento social e étnico e com a variável criatividade. Ademais, brasileiros foram mais criativos que não brasileiros. Participantes

multiculturais que haviam regressado ao seu país de origem, após vivência no exterior, obtiveram pontuação significativamente maior do que estrangeiros que estavam em contato com a segunda cultura. A criatividade é uma importante habilidade para enfrentar desafios, tendo sido considerada uma das mais importantes competências do século XXI (Bellanca & Brandt, 2010; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2000; Trilling & Fadel, 2009). Indivíduos criativos, tendo que lidar com estímulos de múltiplas culturas e possíveis situações de conflito poderiam transformar barreiras em vantagens. Especialmente para crianças e adolescentes, que acompanham a mudança de país por decisão de seus familiares, parece ser importante tomar proveito da ruptura, em busca de desenvolver o potencial criativo.

Observou-se tanto pela revisão de literatura, quanto pelos resultados deste estudo, a importância do suporte familiar e da escola para a adaptação das crianças e adolescentes. Nesse sentido, os resultados aqui encontrados corroboram pesquisas anteriores destacando a atuação dos pais na manutenção da cultura natal e na adoção de estratégias para a adaptação local, especialmente por meio da manutenção do idioma materno e do aprendizado do idioma local (Arredondo et al., 2016; Mchitarjan & Reizenzein, 2013; Renzaho et al., 2011).

Recomenda-se que pais de crianças e adolescentes multiculturais busquem compreender que a aculturação de seus filhos ocorre em compasso diferente da sua, que os acolham, prestem assistência e propiciem oportunidades para socialização e aprendizagem (Birman & Poff, 2011; Renzaho et al., 2011; Steffen & Merrill, 2011). O suporte familiar desempenha um importante papel para a formação da identidade étnica e para o desempenho acadêmico (Arredondo et al., 2016). Assim, se de um lado um relacionamento familiar equilibrado pode ser facilitador da aculturação e do desenvolvimento dos mais jovens, o distanciamento e a lacuna de aculturação familiar

podem gerar conflitos, alienação entre pais e filhos e desajuste nas crianças e adolescentes (Birman & Poff, 2011). Como verificado neste estudo, em uma situação de mudança de país, diante de perdas e transformações, a união familiar pode representar segurança. Os pais podem ainda estimular atividades extraescolares e a aquisição do idioma local, oportunizando o relacionamento interpessoal com pessoas de diferentes nacionalidades.

A relação com os idiomas é um tópico chave na análise da aculturação, tanto que, muitas vezes, configura-se como um campo de pesquisa independente. Segundo Baker (2006), aprender um idioma implica aprender uma cultura. Nesta pesquisa, a maioria dos participantes desenvolveu novas competências linguísticas, que foram vinculadas à melhor adaptação, especialmente quando os multiculturais frequentavam escolas que utilizam idioma local.

Analisando o processo de transição escolar entre países, os pais das crianças e adolescentes multiculturais ressaltaram fatores como clima escolar, políticas de inclusão, enquadramento do aluno em série adequada e atuação dos professores. No Distrito Federal, embora haja prerrogativas legais que estipulam tratamento especial para efeito de matrícula e adaptação de alunos de origens diversas (Distrito Federal, 2005), não há programa ou procedimento padronizado aplicado na prática. Andrade (2009) identificou apenas alguns esforços individuais de professores, que clamavam por orientação, para favorecer a aprendizagem dos alunos estrangeiros (Andrade, 2009). Salienta-se a necessidade de políticas e práticas pedagógicas específicas (Shvidko et al., 2015) e da formação complementar dos professores (Murua-Cartón et al., 2012) com vistas a facilitar a integração de estudantes multiculturais, principalmente em contextos educacionais que adotam o idioma local.

Para favorecer a criatividade dos alunos dentro da escola, recomenda-se que seja incentivado o relacionamento interpessoal entre pessoas de diferentes nacionalidades. Chua (2011) verificou que a heterogeneidade cultural das redes de contato facilita a produção criativa, especialmente em tarefas que se baseiam no conhecimento cultural, em função da variação das informações absorvidas. Sugere-se ainda estimular a discussão entre alunos de diferentes nacionalidades sobre a diversidade dos seus valores fundamentais, pois, segundo Çelik et al. (2016), o conflito de valor relativamente alto nas interações relaciona-se positivamente à fluência e à inovação, habilidades associadas à criatividade.

Implicações para Pesquisas Futuras

Considerando os resultados verificados neste estudo, são sugeridas as possíveis pesquisas futuras:

1. Investigar o estado emocional de multiculturais e sua possível interação com o potencial criativo.
2. Realizar estudos longitudinais com imigrantes temporários, como expatriados e estudantes internacionais, buscando verificar seus índices de criatividade antes, durante e após a experiência multicultural.
3. Ampliar a amostra e buscar confirmar as diferenças no índice criativo de multiculturais de diferentes perfis: imigrantes temporários e permanentes.
4. Ampliar a amostra para reavaliar as análises comparativas relacionadas à vivência internacional e à experiência escolar, que neste estudo não revelaram diferenças significativas no desempenho criativo e níveis de aculturação.

5. Replicar o presente estudo utilizando escala validada com as crianças e adolescentes para medir a estratégia de aculturação, verificando a interação da variável com o desempenho criativo.
6. Investigar o clima escolar para o multiculturalismo e a criatividade em escolas nacionais e internacionais e comparar o desempenho criativo dos alunos.
7. Replicar este estudo especificamente com crianças e adolescentes refugiados, população em expansão em todo o mundo, que se diferencia dos demais multiculturais principalmente em função de condições socioeconômicas e emocionais.
8. Replicar o presente estudo em adultos no Brasil, vez que os estudos nessa seara são escassos no país.
9. Realizar pesquisa qualitativa com crianças e adolescentes multiculturais, buscando investigar outras possíveis influências para o processo de aculturação e para a criatividade.
10. Investigar a discrepância intergeracional de aculturação familiar em grupo de imigrantes permanentes, buscando avaliar os efeitos para a criatividade de pais e filhos.
11. Investigar os efeitos do reposicionamento escolar e variação curricular, ocasionado por mudanças de escola em diferentes países, para a aculturação e a criatividade.

REFERÊNCIAS

- Adams, B. G., & Van de Vijver, J. R. (2015). The many faces of expatriate identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 322-331. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.05.009
- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 16- 31). New York, NY: Cambridge University Press.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade. Múltiplas perspectivas*. Brasília, DF: Editora UnB.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Martínez, A. M. (2003). Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican university students. *The Journal of Creative Behavior*, 37, 179-192. doi:10.1002/j.2162-6057.2003.tb00832.x
- Alencar, E. M. L. S., & Martínez, A. M. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 23-32.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, NY: Springer.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 10, pp. 123-167). Greenwich, CT: JAI Press.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- American School of Brasilia. (2016, dezembro). *School calendar 2017-2018*. Retirado de: https://www.eabdf.br/files/4314/8121/9252/EAB_Calendar_2017-2018.pdf
- Andrade, M. S. B. (2009). *Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: Um estudo de caso*

- (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Retirado de:
<http://hdl.handle.net/10482/4956>
- Arends-Tóth, J. V., & Van de Vijver, F. J. R. (2006). Assessment of psychological acculturation: Choices in designing an instrument. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 142-160). New York, NY: Cambridge University Press.
- Arredondo, M. M., Rosado, M., & Satterfield, T. (2016). Understanding the impact of heritage language on ethnic identity formation and literacy for U.S. Latino children. *Journal of Cognition and Culture*, 16, 245-266. doi: 10.1163/15685373-12342179
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-485.
- Bellanca, J., & Brandt, R. (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73, 1015-1050. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x
- Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism. *Culture Learning*, 2, 17-22.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46,

5-68. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, *57*, 615-631. doi:10.1111/0022-4537.00231

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, *29*, 697-712. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013

Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 43-57). New York, NY: Cambridge University Press.

Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, *32*, 328-336. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.04.001

Berry, J. W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, *33*, 361-371. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.06.003

Berry, J. W., Kim, U., & Boski, P. (1987). Psychological acculturation of immigrants. In Y. K. Young, & W. B. Gudykunst (Eds.), *Cross-cultural adaptation: Current theory and research* (pp. 312-326). Newbury Park, CA: Sage.

Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, *21*, 491-511. doi:10.2307/2546607

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transitions: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol.*

3. *Social behaviour and applications* (2nd ed., pp. 291-326). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Birman, D., & Poff, M. (2011). Intergenerational differences in acculturation. *Encyclopedia on Early Childhood Development, 11*, 1-8. Retirado de: <http://www.child-encyclopedia.com/immigration/according-experts/intergenerational-differences-acculturation>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Celenk, O., & Van de Vijver, F. J. R. (2011). Assessment of acculturation: Issues and overview of measures. *Online Readings in Psychology and Culture, 8*. doi:10.9707/2307-0919.1105
- Celenk, O., & Van de Vijver, F. J. R. (2014). Assessment of acculturation and multiculturalism: An overview of measures in the public domain. In V. Benet-Martinez, & Y-Y. Hong (Eds.), *Oxford handbook of multicultural identity: Basic and applied psychological perspectives* (pp. 205-220). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Çelik, P., Storme, M., & Forthmann, B. (2016). A new perspective on the link between multiculturalism and creativity: The relationship between core value diversity and divergent thinking. *Learning and Individual Differences, 52*, 188-196. doi: 10.1016/j.lindif.2016.02.002
- Chang, C. Y. (1970). *Creativity and Taoism: a study of Chinese philosophy, art, & poetry* (1^a ed.). New York, NY: Harper & Row.
- Chang, J. H., Hsu, C. C., Shih, N. H., & Chen, H. C. (2014). Multicultural families and creative children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*, 1288-1296. doi:10.1177/0022022114537556

- Chang, J. & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 16, 485-492. doi:10.1037/a0020654
- Cheng, C. Y. (1991). *New dimensions of Confucian and Neo-Confucian philosophy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cheng, C. Y., & Leung, A. K. (2012). Revisiting the multicultural experience-creativity link: The effects of perceived cultural distance and comparison mind-set. *Social Psychological & Personality Science*, 4, 475-482. doi:10.1177/1948550612462413
- Cheng, C. Y., Leung, A. K. Y., & Wu, T. Y. (2011). Going beyond the multicultural experience-creativity link: The mediating role of emotions. *Journal of Social Issues*, 67(4), 806-824. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01729.x
- Chirkov, V. (2009). Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 94-105. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.12.004
- Chiu, C. Y., Gries, P., Torelli, C. J., & Cheng, S. Y. Y. (2011). Toward a social psychology of globalization. *Journal of Social Issues*, 67, 663-676. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01721.x
- Cho, J., & Morris, M. W. (2015). Cultural study and problem-solving gains: Effects of study abroad, openness, and choice. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 944-966. doi:10.1002/job.2028
- Chua, R. Y. J. (2011). Innovating at the world's crossroads: How multicultural networks promote creativity. *Harvard Business School Working Paper*, 11. Retirado de: <http://hbswk.hbs.edu/item/6645.html>

- Cresswell, J. (2009). Towards a post-critical praxis: Intentional states and recommendations for change in acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 162-172. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.12.005
- Cross, S. N. N., & Gilly, M. C. (2013). Bridging cultural divides: The role and impact of binational families. *Journal of Public Policy & Marketing*, 32, 106-111. doi:10.1509/jppm.12.031
- Csikszentmihalyi, M. (1988a). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988b). Where is the evolving milieu? A response to Gruber. *Creativity Research Journal*, 1, 60-62. doi:10.1080/10400418809534287
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York, NY: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 81-93). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Dai, D. Y., Tan, X., Marathe, D., Valtcheva, A., Pruzek, R. M., & Shen, J. (2012). Influences of social and educational environments on creativity during adolescence: Does SES matter? *Creativity Research Journal*, 24, 191-199. doi:10.1080/10400419.2012.677338

- Distrito Federal. (2005). *Resolução nº 1*. Brasília, DF: Conselho de Educação do Distrito Federal.
- Dohrenwend, B. P., & Smith, R. J. (1962). Toward a theory of acculturation. *Southwestern Journal of Anthropology, 18*, 30-39.
- Ebaugh, H. R., & Chafetz, J. S. (2000). Structural adaptations in immigrant congregations. *Sociology of Religion, 61*, 135-153.
- Epstein, R., & Laptosky, G. (1999). Behavioral approaches to creativity. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 175–183). San Diego, CA: Academic Press.
- Fee, A., & Gray, S. J. (2012). The expatriate-creativity hypothesis: A longitudinal field test. *Human Relations, 65*, 1515-1538. doi:10.1177/0018726712454900
- Fleith, D. S., Renzulli, J. S., & Westberg, K. L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal, 14*, 373-386. doi:10.1207/S15326934CRJ1434_8
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology, 2*, 219-240.
- Glaveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology, 28*, 79-93. doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007
- Gocłowska, M. A., & Crisp, R. J. (2014). How dual-identity processes foster creativity. *Review of General Psychology, 18*, 216-236. doi:10.1037/gpr0000008
- Godart, F. C., Maddux, W. W., Shipilov, A. V., & Galinsky, A. D. (2015). Fashion with a foreign flair: Professional experiences abroad facilitate the creative innovations of organizations. *Academy of Management Journal, 58*, 195-220.

- Governo do Estado de São Paulo. (2016). *Resolução SE 1*. São Paulo, SP: Secretaria da Educação.
- Goza, F., & Ryabov, I. (2009). Adolescents' educational outcomes: Racial and ethnic variations in peer network importance. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 1264-1279. doi: 10.1007/s10964-009-9418-8
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Guimarães, S., Lemos, I., & Nunes, C. (2012). Social competence and academic achievement in immigrant adolescents in Portugal. *Análisis y Modificación de Conducta*, *38*, 27-38.
- Haikkola, L. (2011). Making connections: Second-generation children and the transnational field of relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *37*, 1201-1217. doi:10.1080/1369183X.2011.590925
- Hartmann, D. (2015). Reflections on race, diversity, and the crossroads of multiculturalism. *The Sociological Quarterly*, *56*, 623-639. doi:10.1111/tsq.12096
- Hennessey, B. (2003). The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *47*, 253–271. doi:10.1080/00313830308601
- Henry, J. S. (2009). *Refugee transition into American public schools: An emergent study of major influences* (Tese de doutorado). The University of North Carolina at Greensboro, Greensboro, Estados Unidos. Retirado de: <http://libres.uncg.edu/ir/listing.aspx?id=2492>.
- Hondzel, C. D., & Gulliksen, M. S. (2015). Culture and creativity: Examining variations in divergent thinking within norwegian and canadian communities. *Sage Open*, *5*, 1-13. doi:10.1177/2158244015611448
- Hong, Y. Y., Morris, M. W., Chiu, C. Y., & Benet-Martinez, V. (2000). Multicultural

- minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709-720. doi:10.1037/0003-066X.55.7.709
- Hu, W., Shen, J., Lin, C., & Adey, P. (2010, Julho). The comparisons of the development of scientific creativity between English and Chinese adolescents. In W. Niu & J. C. Kaufman (Co-presidido), *Creativity of Chinese and their Western counterparts*. Simpósio conduzido na 118ª conferência anual da Associação Americana de Psicologia, San Diego, CA. Retirado de: <http://e.ctpad.net/upload/files/HWP/hy-021.pdf>
- Inglis, C. (1996). *Multiculturalism: New policy responses to diversity*. Paris, França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds). (2006). *The international handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kharkhurin, A. V. (2009). The role of bilingualism in creative performance on divergent thinking and Invented Aliens creativity tests. *Journal of Creative Behavior*, 43, 59-71. doi:10.1002/j.2162-6057.2009.tb01306.x
- Kharkhurin, A. V. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism*, 14, 211–226. doi: 10.1177/1367006910363060
- Klausen, S. H. (2010). The notion of creativity revisited: A philosophical perspective on creativity research. *Creativity Research Journal*, 22, 347-360. doi: 10.1080/10400419.2010.523390
- Krausz, L. S. (2007). *As musas: Poesia e divindade na Grécia arcaica*. São Paulo, SP: Edusp.

- Kim, K. H., Lee, H. E., Chae, K., Anderson, L., & Laurence, C. (2011). Creativity and Confucianism among American and Korean educators. *Creativity Research Journal*, 23, 357-371. doi:10.1080/10400419.2011.621853
- Kuo, B. C.H. (2014). Coping, acculturation, and psychological adaptation among migrants: A theoretical and empirical review and synthesis of the literature. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 2, 16-33. doi: 10.1080/21642850.2013.843459
- Laluzza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2010). As tecnologias da informação e comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 47-65). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lan, L., & Kaufman, J. C. (2012). American and Chinese similarities and differences in defining and valuing creative products. *Journal of Creative Behavior*, 46, 285-306. doi:10.1002/jocb.19
- Lau, S., Cheung, P.C., Lubart, T., Tong, T., & Chu, D. (2013). Bicultural effects on the creative potential of Chinese and French children. *Creativity Research Journal*, 25, 109-118. doi:10.1080/10400419.2013.752281
- Lau, S., Hui, A., & Ng, G. (2004). *Creativity: When east meets west*. Singapore: World Scientific.
- Lauchlan, F., Parisi, M., & Fadda, R. (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International Journal of Bilingualism*, 17, 43-56. doi: 10.1177/1367006911429622

- Lee, C. S., Therriault, D. J., & Linderholm, T. (2012). On the cognitive benefits of cultural experience: Exploring the relationship between studying abroad and creative thinking. *Applied Cognitive Psychology, 26*, 768-778. doi:10.1002/acp.2857
- Lee, L. Y., & Kartika, N. (2014). The influence of individual, family, and social capital factors on expatriate adjustment and performance: The moderating effect of psychology contract and organizational support. *Expert Systems with Applications, 41*, 5483-5494. doi:10.1016/j.eswa.2014.02.030
- Leikin, M. (2013). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism, 17*, 431-447. doi:10.1177/1367006912438300
- Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist, 63*, 169-181. doi:10.1037/0003-066X.63.3.169
- Li, C. R., Lin, C. J., Tien, Y. H., & Chen, C. M. (2015). A multilevel model of team cultural diversity and creativity: The role of climate for inclusion. *The Journal of Creative Behavior, 1*-22. doi:10.1002/jocb.93
- Lubart, T. (1999). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 339-350). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lubart, T. (2010). Cross-cultural perspectives on creativity. In C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 265-278). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lycée Français François Mitterrand. (2016, abril). *Calendrier scolaire 2016/2017*. Retirado de: http://www.lycee-francais-brasilia.net/index.php?page=page&id_page=9&id_page_sous_titre=16

- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and the nurture of creative talent. *American Psychologist*, *17*, 484-495.
- Maddux, W. W., Adam, H., & Galinsky, A. D. (2010). When in Rome... Learn why the Romans do what they do: How multicultural learning experiences facilitate creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*, 731-741. doi:10.1177/0146167210367786
- Maddux, W. W., Hafenbrack, A. C., Tadmor, C. T., Bivolaru, E., & Galinsky, A. D. (2014). Expanding opportunity by opening your mind: Multicultural engagement predicts job offers through longitudinal increases in integrative complexity. *Social Psychological and Personality Science*, *5*, 608-615. doi:10.1177/1948550613515005
- Maddux, W. W., Leung, A. K., Chiu, C., & Galinsky, A. D. (2009). Toward a more complete understanding of the link between multicultural experience and creativity. *American Psychologist*, *64*, 156-158. doi:10.1037/a0014941
- Maddux, W. W., & Galinsky, A. D. (2009). Cultural borders and mental barriers: The relationship between living abroad and creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*, 1047-1061. doi:10.1037/a0014861
- Marín, G., Sabogal, F., Marín, B. V., Otero-Sabogal, R., & Perez-Stable, E.J. (1987). Development of a short acculturation scale for Hispanics. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *9*, 183-205. doi:10.1177/07399863870092005
- Martinsen, O., & Kaufmann, G. (1999). Cognitive style and creativity. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 273–282). San Diego, CA: Academic Press.

- Mattison, E., & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology, 40*, 1-12. doi:10.1007/s10464-007-9128-x
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*, 329-364
- McGrew, A. (1992). A global society. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), *Modernity and its futures* (pp. 1-102). Cambridge, UK: Polity Press.
- Mchitarjan, I., & Reisenzein, R. (2013). The culture-transmission motive in minorities: An online survey of adolescents and young adults with an immigrant background in Germany. *International Scholarly Research Network*. doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/929058>
- Mchitarjan, I., & Reisenzein, R. (2014). Towards a theory of cultural transmission in minorities. *Ethnicities, 14*, 181-207. doi: 10.1177/1468796813505553
- Mendonça, P. V. C. F., & Fleith, D. D. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*, 59-70. doi:10.1590/S1413-85572005000100006
- Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Mohammed, S., Ferzandi, L., & Hamilton, K. (2010). Metaphor no more: A 15-year review of the team mental model construct. *Journal of Management, 36*, 876-910. doi:10.1177/0149206309356804
- Morris, M. W., & Gelfand, M. J. (2004). Cultural differences and cognitive dynamics:

- Expanding the cognitive tradition in negotiation. In M. J. Gelfand & J. M. Brett (Eds.), *The handbook of negotiation and culture* (pp. 45-70). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Morris, M. W., Mok, A., & Mor, S. (2011). Cultural identity threat: The role of cultural identifications in moderating closure responses to foreign cultural inflow. *Journal of Social Issues, 67*, 760-773. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01726.x
- Murua-Cartón, H., Etxeberria-Balerdi, F., Garmendia-Larrañaga, J., & Arrieta Aranguren, E. (2012). ¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*(10), 109-132.
- Nações Unidas. (2015). *International Migration Report 2015: Highlights*. New York, NY: United Nations.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of Positive Psychology* (pp. 239-263). Chicago, IL: Springer Netherlands.
- Nakano, T. C., Wechsler, S. M., & Primi, R. (2011). *Teste de Criatividade Figural Infantil: Manual técnico*. São Paulo, SP: Editora Vetor.
- Nauck, B. (2008). Acculturation. In F. J. Van de Vijver, D. A. van Hemert, & Y. H. Poortinga (Eds.), *Multilevel analysis of individuals and cultures* (pp. 379-410). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- New York City Department of Education. (2016, agosto). *2016-17 School year calendar*. Retirado de: <http://schools.nyc.gov/Calendar/default.htm>
- Nguyen, A. M., & Benet-Martínez, V. (2007). Biculturalism unpacked: Components, measurement, individual differences, and outcomes. *Social & Personality Psychology Compass, 1*, 101-114. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00029.x

- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2010). Multicultural identity: What it is and why it matters. In R. J. Crisp (Ed.), *The psychology of social and cultural diversity* (pp. 87-114). Oxford, UK: SPSSI-Blackwell.
- Niu, W. (2006). Development of creativity research in Chinese societies: A comparison of Mainland China, Taiwan, Hong Kong, and Singapore. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (pp. 374-394). New York, NY: Cambridge University Press.
- Niu, W., & Kaufman, J. C. (2013). Creativity of Chinese and American cultures: A synthetic analysis. *Journal of Creative Behavior*, 47, 77-87. doi: 10.1002/jocb.25
- Niu, W., & Sternberg, R. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: The east and the west. *Journal of Creative Behavior*, 36, 269-288. doi: 10.1002/j.2162-6057.2002.tb01069.x
- Niu W., & Sternberg R. J. (2006). The philosophical roots of Western and Eastern conceptions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26, 18-38. doi:10.1037/h0091265
- Oltra, V., Bonache, J., & Brewster, C. (2013). A new framework for understanding inequalities between expatriates and host country nationals. *Journal of Business Ethics*, 115, 291-310
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (s.d.). *Learning to live together: Multiculturalism*. Retirado de: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/multiculturalism/>
- Organização Internacional para Imigração - International Organization for Migration. (2017). *Global Migration Trends 2015: Factsheet*. Berlin, Alemanha: Global

Migration Data Analysis Centre. Retirado de: <http://gmdac.iom.int/global-migration-trends-factsheet>

Organização Mundial de Propriedade Intelectual - World Intellectual Property Indicators. (2016, Novembro). *Innovation Flying High*. Retirado de: http://www.wipo.int/ipstats/en/infographics/wipi_2016/

Organização Mundial de Propriedade Intelectual - World Intellectual Property Indicators. (2017, Maio). *Frequently asked questions: Patents*. Retirado de: http://www.wipo.int/patents/en/faq_patents.html

Pizzinato, A., & Sarriera, J. C. (2002). Aculturação entre crianças imigrantes em Porto Alegre, RS. *Aletheia (ULBRA)*, 16, 71-82.

Porto-Ribeiro, M. M., & Fleith, D. S. (no prelo). Criatividade e multiculturalismo: Revisão de Literatura. *Temas em Psicologia*, 26.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.

Renzaho, A. M. N., Dhingra, N., Georgeou, N. (2017). Youth as contested sites of culture: The intergenerational acculturation gap amongst new migrant communities-parental and young adult perspectives. *PLOS one Online Journal*, 12. doi:10.1371/journal.pone.0170700

Renzaho, A. M. N., McCabe, M., & Sainsbury, W. J. (2011). Parenting, role reversals and the preservation of cultural values among Arabic speaking migrant families in Melbourne, Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 416-424. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.001>

Roxas, K. (2008). Who dares to dream the “American Dream”? The success of Somali Bantu male students at an American high school. *Multicultural Education*, 16, 2-9.

- Rudowicz, E., & Hui, A. (1997). The creative personality: Hong Kong perspective. *Journal of Social Behavior & Personality, 12*, 139-157.
- Rudowicz, E., & Yue, X. (2000). Concepts of creativity: Similarities and differences among mainland, Hong Kong and Taiwanese Chinese. *Journal of Creative Behavior, 34*, 175-192. doi:10.1002/j.2162-6057.2000.tb01210.x
- Rudmin, F. W. (2008). ICSEY data deserve new analysis: Reply to Berry, Phinney, Sam and Vedder. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*, 521-523. doi:10.1177/0022022108316637
- Rudmin, F. W. (2009a). Catalogue of acculturation constructs: Descriptions of 126 taxonomies, 1918-2003. *Online Readings in Psychology and Culture, 8*. doi:10.9707/2307-0919.1074
- Rudmin, F. W. (2009b). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations, 33*, 106-123. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.12.001
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development and practice*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance Tests of Creative Thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty year follow up. *Creativity Research Journal, 22*, 361-368. doi:10.1080/10400419.2010.523393
- Saad, C. S., Damian, R. I., Benet-Martinez, V., Moons, W. G., & Robins, R. W. (2012). Multiculturalism and creativity: Effects of cultural context, bicultural identity, and ideational fluency. *Social Psychological and Personality Science, 4*, 369-375. doi:10.1177/1948550612456560
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of acculturation*

psychology. New York, NY: Cambridge University Press.

- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, *5*, 472-481. doi: 10.1177/1745691610373075
- Schramm, R. C. (2015). *Falar mais de uma língua pode aumentar a criatividade? Um estudo cognitivo sobre o impacto do bilinguismo na atenção e na criatividade* (Tese de doutorado). Universidade Católica de Pelotas. Retirado de: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/469#preview-link0>
- Sears, C. (2012). Negotiating identity in English- medium settings: Agency, resistance and appropriation among speakers of other languages in an international school. *Journal of Research in International Education*, *11*, 117–136. doi: 10.1177/1475240912447848
- Shaffer, M. A., Kraimer, M.L., Chen, Y., & Bolino, M. C. (2013). Choices, challenged, and career consequences of global work experiences: A review and future agenda. *Journal of Management*, *38*, 1282-1327. doi: 10.1177/0149206312441834
- Shvidko, E. V. (2012). *Students' perspectives on language use outside the classroom in an intensive English program*. (Tese de doutorado). Brigham Young University, Provo, Estados Unidos. Retirado de: <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4114&context=etd>
- Shvidko, E. V., Evans, N. W., & Hartshorn, K. J. (2015). Factors affecting language use outside the ESL classroom: Student perspectives. *System*, *51*, 11-27. doi: 0.1016/j.system.2015.03.006
- Sime, D., & Fox, R. (2015). Migrant children, social capital and access to services post-migration: Transitions, negotiations and complex agencies. *Children & Society*,

29, 524-534. doi:10.1111/chso.12092

Simonton, D. K. (1994). *Greatness. Who makes history and why*. New York, NY: The Guilford Press.

Simonton, D. K. (1997). Foreign influence and national achievement: The impact of open milieus on Japanese civilization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 86-94. doi:10.1037/h0082846

Steffen, P., & Merrill, R. (2011). The association between religion and acculturation in Utah Mexican immigrants. *Mental Health, Religion & Culture*, 14, 561-574. doi:10.1080/13674676.2010.495747

Steffens, N. K., Gocłowska, M. A., Cruwys, T., & Galinsky, A. D. (2016). How multiple social identities are related to creativity. *Psychology Bulletin*, 142, 188-203. doi:10.1177/0146167215619875

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627. doi:10.1037/0022-3514.49.3.607

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, NY: Free Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity and success*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Szilassy, E., & Arendas, Z. (2007). Understanding of 'difference' in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *33*, 397-418. doi:10.1080/13691830701234525
- Tadmor, C. T., Galinsky, A. D., & Maddux, W. W. (2012). Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *103*, 520-542. doi:10.1037/a0029360
- Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., & Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *40*, 105-139. doi:10.1177/0022022108326279
- Torrance, E. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). New York, NY: Cambridge University Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *Twenty-first century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tsang, A. S. L., & Prendergast, G. (2009). Does culture affect evaluation expressions? A cross-cultural analysis of Chinese and American computer game reviews. *European Journal of Marketing*, *43*, 686-707. doi:10.1108/03090560910947007
- United States Department of State. (s.d.). *What are English language programs?* EducationUSA. Retirado de: <https://educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study/research-your-options/english-language/what-are-english-language-programs>
- Vezzali, L., Gocłowska, M. A., Crisp, R. J., & Stathi, S. (2016). On the relationship between cultural diversity and creativity in education: The moderating role of

- communal versus divisional mindset. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 152-157. doi:10.1016/j.tsc.2016.07.001
- Viki, G. T., & Williams, M. L. J. (2014). The role of identity integration in enhancing creativity among mixed-race individuals. *The Journal of Creative Behavior*, 48, 198-208. doi:10.1002/jocb.48
- Waldram, J. (2009). Is there a future for “Culture” in acculturation research? An anthropologist’s perspective. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 173-176. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.03.004
- Wallace, P. M., Latimer, A. E., Martinez, J. L., & Salovey, P. (2010). A review of acculturation measures and their utility in studies promoting Latino health. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32, 37-54.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Hove, UK: Routledge.
- Weiner, R. (2000). *Creativity and beyond: Cultures, values, and change*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras: Testes de Torrance- versão brasileira*. Campinas, SP: IDB e LAMP /PUC-Campinas.
- Wong, R., & Niu, W. (2013). Cultural difference in stereotype perceptions and performances in non-verbal deductive reasoning and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 47, 41-59. doi:10.1002/jocb.22
- Yi, J. (2014). “My heart beats in two places”: Immigration stories in Korean-American picture books. *Children's Literature in Education*, 45, 129-144. doi: 10.1007/s10583-013-9209-4
- Yoon, E., Chang, C-T, Kim, S., Clawson, A., Cleary, S. E., Hansen, M., Bruner, J. P., Chan, T. K., & Gomes, A. M. (2012). A meta-analysis of

acculturation/enculturation and mental health. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 15-30. doi:10.1037/a0030652

- Zha, P., Walczyk, J. J., Griffith-Ross, D. A., Tobacyk, J. J., & Walczyk, D. F. (2006). The impact of culture and individualism–collectivism on the creative potential and achievement of American and Chinese adults. *Creativity Research Journal*, 18, 355-366. doi:10.1207/s15326934crj1803_10
- Zimmer, M. C., & Alves, U. K. (2014). O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula: Uma abordagem via teoria dos sistemas dinâmicos. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, 32, 77-89.
- Zimmer, M. C. (2014). O bi/multilinguismo e o seu impacto sobre o potencial criativo. *X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação do Centro Universitário Ritter dos Reis*. Porto Alegre. Retirado de: https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2966/293/281.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA A FAMÍLIA

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

Iniciais do Nome: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: Fem. Masc.

Língua materna: _____

Naturalidade: _____ Nacionalidade(s): _____

Escola atual: _____ Ano: _____

Grau de Instrução do pai: _____ Profissão do pai: _____

Nacionalidade do pai: _____ Nacionalidade da mãe: _____

Grau de Instrução da mãe: _____ Profissão da mãe: _____

I – Experiência multicultural

1.1. Por quais razões sua família viveu/ vive em outro(s) país(es)? _____

1.2. Por quanto tempo seu filho(a) viveu/ vive fora do seu país natal? _____ anos

Em qual(is) país(es)? _____

1.3. O(A) senhor(a) considera que seu filho(a) se adaptou bem fora de seu país natal? () sim () não

O que influenciou na adaptação? _____

1.3.1. Quais as estratégias adotadas pela família para facilitar a adaptação do(a) seu filho(a)? _____

1.4. No período fora de seu país natal, seu filho(a) participa/ participou de atividades extraescolares com crianças locais? (social, acadêmica, esportiva, religiosa, artística)

() sim Especifique: _____

() não.

1.5. No período fora de seu país natal, seu filho(a) fez/ tem muitos amigos?

() sim () não () mais ou menos

A maioria de seus amigos eram/ são () de mesma nacionalidade () de nacionalidade diferente () ambos

1.6. No período fora de seu país natal, seu filho(a) aprendeu a se comunicar no idioma local?

() sim, em todos os países que esteve () sim, em algum(s) país(es) que esteve () não

1.7. No período fora de seu país natal, em qual idioma se comunicavam/ comunicam em casa?

1.8. Em quais idiomas seu filho(a) é capaz de se comunicar? _____

1.9. Seu filho(a) teve/tem algum suporte psicológico, psicopedagógico ou outro no processo de adaptação à nova cultura?

() sim. Especifique: _____

() não

1.10. Pensando nos comportamentos de seu filho(a) em relação às diferentes culturas que vivenciou, o(a) senhor(a) considera que ele(a):

- Abriu/ abre mão de sua cultura natal e passou/ passa a identificar-se apenas com a(s) cultura(s) do(s) novo(s) país(es).
- Rejeitou/ rejeita a(s) cultura(s) do(s) novo(s) país(es) e manteve/ mantém sua identidade cultural com o país de origem.
- Teve/ tem baixa identificação com ambas as culturas, natal e hospedeira(s).
- Manteve/ mantém simultaneamente identificação com a cultura com seu país de origem e com a(s) cultura(s) do(s) novo(s) país(es).

1.11. Quais as estratégias adotadas pela família para que seu filho(a) mantivesse/ mantenha a identificação com seu país natal, mesmo vivendo em outro país? _____

II – Vida escolar

2.1. Seu filho(a) ingressou na escola aos _____ anos e _____ meses. Em qual série/ ano? _____

2.2. No período fora de seu país natal, frequentou/ frequenta a escola? sim não

Se sim, responda as questões 2.2.1 até 2.2.8.

2.2.1. As escolas foram/ são:

- internacionais nacionais ambas
 públicas particulares ambas

2.2.2. Por quantos anos ele(a) estudou/ estuda fora do seu país natal? _____

Em qual(is) país(es): _____

2.2.3.. No período fora de seu país natal, em relação aos alunos da mesma faixa etária, seu filho(a) era/ é considerado(a) um(a) aluno(a):

- com dificuldade para aprender com facilidade para aprender igual aos demais

2.2.4. No período fora de seu país natal, qual era/ é a opinião do seu filho(a) com relação à escola?

2.2.5. No período fora de seu país natal, qual(is) o(s) idioma(s) oficial(is) da(s) escola(s) dele(a)? _____

—

2.2.6. No período fora de seu país natal, como seu filho(a) avaliava/ avalia os professores? _____

2.2.7. No período fora de seu país natal, seu filho(a) teve/ tem um bom relacionamento com os colegas da escola?

- sim não mais ou menos

2.2.8. Como foi a transição da escola em outro país para a escola no Brasil? (série/ano, duração do ano letivo, adaptação ao idioma) _____

2.3. Seu filho(a) já foi acelerado(a) alguma vez? sim não

2.4. Seu filho(a) já foi reprovado(a) alguma vez? sim não

3. Observações ou informações complementares: _____

Este questionário foi preenchido por: mãe pai outro responsável

ANEXO 2

Termo de Assentimento

O(A) seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Crianças e adolescentes multiculturais: aculturação, adaptação e criatividade”, de responsabilidade de Marina Porto Ribeiro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo é investigar a criatividade e a experiência multicultural de crianças que já viveram em mais de um país ou possuem pais binacionais. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em permitir que seu filho(a) coopere com a pesquisa.

O(A) senhor(a) e o seu filho receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu(a) filho(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como escalas e testes ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de tarefas de desenho criativo e escala de adaptação cultural para a criança. É para estes procedimentos que seu filho(a) está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a formulação de estratégias, políticas e programas que potencializem o processo de desenvolvimento de crianças multiculturais no Brasil.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(A) seu(a) filho(a) é livre para recusar-se a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone 8424-3524 ou do e-mail marinaportopsi@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes interessados por meio de mensagem eletrônica. Caso você tenha interesse em receber, entre em contato com a pesquisadora a partir de julho de 2016. Posteriormente, os resultados do estudo poderão ainda ser publicados na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do(a) pai/ mãe/ responsável pelo participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Crianças e adolescentes multiculturais: aculturação, adaptação e criatividade”, de responsabilidade de Marina Porto Ribeiro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo é investigar a criatividade e a experiência multicultural de crianças que já viveram em mais de um país ou possuem pais binacionais. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como escalas e testes ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de tarefas de desenho criativo e escala de adaptação cultural para a criança. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a formulação de estratégias, políticas e programas que potencializem o processo de desenvolvimento de crianças multiculturais no Brasil.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone 8424-3524 ou do e-mail marinaportopsi@gmail.com

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Para que você possa participar da pesquisa, seus responsáveis também deverão estar de acordo. Portanto, será encaminhado a eles um termo de consentimento para que possam concordar ou não com a sua participação.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra você.

Assinatura do participante

Assinatura do(a) pai/ mãe/ responsável pelo participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ___ de _____ de _____