

RESPONSABILIDADE SOCIAL E RELAÇÕES COM PARES NA INFÂNCIA

SOCIAL RESPONSIBILITY AND PEER RELATIONS IN CHILDHOOD

RESPONSABILIDAD SOCIAL E INTERACCIONES ENTRE IGUALES EN INFANCIA

Loriane Trombini FRICK¹

RESUMO: Este estudo teve como objetivo discutir como as relações entre pares - como cooperação, amizade, clima de cuidado, ajuda e expectativas dos pares para comportamentos pró-sociais, podem potencializar o desenvolvimento da responsabilidade social durante a infância, com base em estudos empíricos. Realizou-se revisão sistemática de literatura, seguindo o protocolo PRISMA, buscando-se artigos nas bases de dados Scopus, Scielo, DOAJ e ERIC, publicados entre 2009 a 2019. Considerando critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas quatro publicações para análise. Tais publicações foram lidas na íntegra e analisadas com relação ao tipo de pesquisa e principais resultados encontrados quanto à associação de relações entre pares e responsabilidade social. Após leitura integral, dois artigos foram excluídos. Os resultados indicam que relações sociais cooperativas, de ajuda, cuidado com o outro e o apoio aos pares podem contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade social na infância, embora sejam escassos os estudos empíricos que comprovem a associação.

Palavras-chave: Responsabilidade social. Relações entre pares. Infância.

ABSTRACT: *This study aimed to discuss how peer relations - such as cooperation, friendship, a caring environment, help, and peer expectations for prosocial behaviors - can enhance the development of social responsibility during childhood, based on empirical studies. A systematic literature review was carried out, following the PRISMA protocol, searching for articles in the Scopus, Scielo, DOAJ, and ERIC databases, published between 2009 and 2019. Considering the inclusion and exclusion criteria, we selected four publications for analysis. These publications were read in full and analyzed concerning the type of research and main results found regarding the association between peer relations and social responsibility. After full reading, we excluded two articles. The results pointed out that cooperative social relationships, help, care for others, and support for peers can contribute to the development of social responsibility in childhood. However, there are few empirical studies which can prove the association.*

Keywords: *Social responsibility. Peer relationships. Childhood.*

RESUMEN: *Este estudio tuvo como objetivo discutir cómo las relaciones entre iguales - cooperación, amistad, un entorno de cuidado, ayuda y expectativas de los pares para los comportamientos pro sociales, mejoran el desarrollo de la responsabilidad social durante la infancia, con base en estudios empíricos. Se realizó una revisión sistemática de la literatura, siguiendo el protocolo PRISMA, buscando artículos en las bases de datos Scopus, Scielo, DOAJ y ERIC, publicados entre 2009 y 2019. Fueran seleccionados cuatro publicaciones para análisis. Dichas publicaciones fueron leídas*

¹ Pedagoga, Doutora em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4151-4329>, E-mail: loriane.trombini.frick@ufpr.br.

en su totalidad y analizadas en relación con el tipo de investigación y los principales resultados encontrados con respecto a la asociación entre las relaciones entre iguales y la responsabilidad social. Después de la lectura completa, se excluyeron dos artículos. Los resultados indican que las relaciones sociales cooperativas, la ayuda, el cuidado de los demás y el apoyo a los compañeros pueden contribuir al desarrollo de la responsabilidad social en la infancia, aunque existen pocos estudios empíricos que prueben la asociación.

Palabras clave: Responsabilidad social. Relaciones entre pares. Infancia.

Introdução

A responsabilidade social é definida por Wray-Lake e Syvertsen (2011) como uma orientação de valores que motiva comportamentos morais, pró-sociais e cívicos, atrelada a valores de cuidado e justiça. O desenvolvimento da responsabilidade social pelo indivíduo está atrelado à formação de uma identidade moral (HART; FEGLEY, 1998), definida como aquela em que valores morais de cuidado e proteção ao bem-estar dos demais, estão presentes. Kim, Lee e Kim (2013) ressaltam que pessoas com forte responsabilidade social têm uma responsabilidade ética com o cuidado do outro, independente de quem seja. Leadbeater, Thompson e Sukhawathanakul (2016) avaliaram os efeitos das expectativas de responsabilidade social de professores sobre o comportamento das crianças e suas relações sociais, evidenciando que o incremento de expectativas de responsabilidade social está associado com o declínio de agressão, vitimização entre pares e problemas emocionais.

A responsabilidade social tem sido estudada no contexto educacional, sendo que a maior parte dos estudos trata do desenvolvimento da responsabilidade social na adolescência (WRAY-LAKE; SYVERTSEN; FLANAGAN, 2016), juventude (WOLK, 2009) ou vida adulta (ROSSI, 2001). Sendo assim, a proposta deste texto² é fazer uma revisão de literatura em língua inglesa, espanhola e portuguesa, em termos de artigos recentes, sobre o desenvolvimento da responsabilidade social durante a infância, focando a influência das relações entre pares – como cooperação, amizade, clima de cuidado, ajuda e expectativas dos pares para comportamentos pró-sociais. Além disso, o texto faz uma discussão teórica acerca da responsabilidade social e como ela se desenvolve.

² Esta pesquisa é parte do estudo desenvolvido no Projeto “Conviver: Reforçando a Responsabilidade Social e a Liderança Pró-Social entre Crianças do Ensino Fundamental no Brasil” (Laboratório Interagir, UFPR) e recebeu financiamento da *Templeton World Charity Foundation Inc.*

Responsabilidade social

Responsabilidade social está relacionada a um senso de dever ou de obrigação de fazer algo para o bem dos outros, mesmo quando não há nada para se ganhar com o outro, ou seja, é um valor altruísta (BERKOWITZ; LUTTERMAN, 1968). Pode ser considerado um valor pessoal, que se manifesta nas crenças pessoais e na forma como nos relacionamos com os outros (GALLAY, 2006).

Implica o sentimento de responsabilidade para com os outros e a capacidade de tomar decisões e agir em problemas que são responsabilidade de outrem. Por isso, diz-se que um sujeito com responsabilidade social é ativo e imbuído do dever de agir com base em valores morais universais e pró sociais (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011). Oferece importantes *insights* sobre como os indivíduos se veem em relação aos outros, à sociedade, outras espécies e meio ambiente, ou como cuida de sua família e amigos. A responsabilidade social traz implicações diretas para o meio, de forma positiva, pois contribui para o cultivo de valores e ações morais, ou seja, trata-se de uma ação orientada ao bem comum, não apenas para melhorar a vida do indivíduo, mas também de sua comunidade.

Facilmente confundida com engajamento cívico, diferencia-se deste por ter motivações embasadas em valores, como *cuidado* e *justiça*. Engajamento cívico refere-se comportamentos em prol da comunidade (ADLER; GOGGIN, 2005). Comportamentos cívicos e responsabilidade social podem se influenciar mutuamente, mas nem sempre valores estarão presentes nas ações cívicas. Estudos mostram associação positiva entre valores que priorizam o bem maior e o serviço comunitário, comportamentos para o meio ambiente (PRATT; HUNSBERGER; PANCER; ALISAT, 2003) e ativismos políticos (MAYTON; FURNHAM, 1994). Quando cuidado e justiça estão presentes, conjuntamente, permitem um equilíbrio entre os aspectos emocionais, de empatia e compaixão com as necessidades do outro, e os aspectos cognitivos, como a preocupação com o que é certo e justo e a necessidade da igualdade. A responsabilidade social envolve, então, uma conexão entre estes princípios: emocionais e cognitivos (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011).

Outro conceito central na definição de responsabilidade social são as *relações com os outros*. Humanos têm uma necessidade fundamental de pertencer a algo maior que eles (BAUMEISTER; LEARY, 1995). A responsabilidade social implica, primeiramente, que sujeitos estejam conectados com os outros e vejam a si mesmos

como parte de uma entidade maior. Quando as pessoas se identificam com um grupo, elas são mais inclinadas a renunciar seus interesses pessoais em benefício dos outros e a agir pelos membros do grupo (SYVERTSEN; FLANAGAN; STOUT, 2009). As regras estabelecidas no grupo geram sentimento de reciprocidade para contribuir na comunidade e além. A reciprocidade tem maior probabilidade de se desenvolver quando as relações sociais são fundamentadas no respeito mútuo, na confiança e na igualdade (PIAGET, 1932/1994). Apresentadas as características da responsabilidade social, cabe identificar como ela se desenvolve.

Como se desenvolve a responsabilidade social?

Se cuidado, justiça e relações com os outros são fundamentais no conceito de responsabilidade social, compreender como ela se desenvolve, implica analisar aspectos emocionais, cognitivos e da identidade, durante a infância e adolescência. A empatia pode ser o primeiro fator de promoção da responsabilidade social. Empatia refere-se à "Compreensão intelectual de uma pessoa por outra, associada à capacidade de sentir como se fosse essa outra pessoa" (CABRAL; NICK, 2006, p. 94). Segundo Rogers (1985/2001), essa capacidade pode ser aprendida/desenvolvida e envolve o estabelecimento de vínculos cognitivos e afetivos entre duas ou mais pessoas, pelos quais um sujeito se permite, por escolha própria, envolver-se e sensibilizar-se com algum aspecto particular dessa outra pessoa. Envolve, então, descentração e compartilhamento de estados afetivos dos outros (LA TAILLE, 2006).

O desenvolvimento da empatia começa com a preocupação com pessoas mais próximas, para estender-se a outros sujeitos (EISENBER; SPINRAD; SADOVSKY, 2006). Segundo Silva Dreyer e Martínez Guzmán (2007), a orientação para o bem-estar dos outros e comportamentos pró-sociais muda conforme a idade e depende da capacidade de tomada de perspectiva. La Taille (2006) retoma a importância da empatia para as ações morais. Para o autor, sente-se empatia por aquilo que se julga necessário e digno de despertá-la. Isto é, razão (julgamento e decisão de agir) e afeto se complementam. Pela empatia o indivíduo consegue ver (trazer o outro para o seu universo de atenção) e compreender (emocionalmente) o outro (via descentração).

Regulação emocional é um importante precursor do desenvolvimento da responsabilidade social. Isso porque, engajar-se em comportamentos pró-sociais envolve controlar as suas emoções negativas enquanto ajuda os outros a regular as suas.

E isso requer aprendizado, em situações em que os indivíduos possam experimentar situações de troca, descentrar de seus pontos de vista, expressar e reconhecer os seus sentimentos e dos outros (TOGNETTA, 2003).

O comportamento pró-social envolve também aspectos cognitivos, não apenas os emocionais. Segundo Wray-Lake e Syvertsen (2011), são três as habilidades de função executiva necessárias para o desenvolvimento da responsabilidade social: deixar de lado seus interesses para considerar objetivos maiores, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. A capacidade de considerar as necessidades dos outros, ou seja, deixar de lado os seus interesses para considerar objetivos maiores, está relacionada com a regulação emocional. A memória de trabalho envolve a capacidade de reter informações relevantes para raciocínio, aprendizagem e manipulação de conceitos complexos. Promover o desenvolvimento do pensamento abstrato e aumentar o processamento de informações, pode auxiliar no desenvolvimento de responsabilidade em adolescentes. Flexibilidade cognitiva é a capacidade de mudança de perspectiva e de adaptação para demandas ambientais (ASTUTO; RUCK, 2010).

Tomada de perspectiva social ajuda crianças e adolescentes a considerar contextos sociais para decisões morais (KOHLBERG, 1992) e não apenas seus desejos, pensamentos e necessidades (perspectiva individual). Um indivíduo com responsabilidade social precisa, justamente, deixar de ser egocêntrico (PIAGET, 1932/1994), ou seja, de considerar apenas a sua perspectiva, para compreender e considerar a perspectiva do outro, e isso requer o desenvolvimento da estrutura de pensamento chamada “descentração”, construída pela criança por volta dos 6 anos de idade.

Para além destes aspectos cognitivos, a responsabilidade social está ligada ao desenvolvimento da identidade do indivíduo, ou seja, está atrelada aos valores do eu. Comportamentos de responsabilidade social dão pistas sobre o eu atual e futuro. Ao ter comportamentos pró-sociais, o indivíduo, além de ajudar os outros, tem benefícios próprios. Agir bem com outros faz o sujeito sentir-se bem e satisfeito consigo mesmo (PETERSON; SELIGMAN, 2004).

A forma como crianças e adolescentes pensam sobre si em relação aos outros é importante para a responsabilidade social, a qual implica um equilíbrio entre necessidades pessoais e dos outros. Ao longo do desenvolvimento humano, as relações sociais são fatores que impactam na formação do eu. Uma chave para esse

desenvolvimento é a exploração. Vivenciar diferentes relações, em diferentes grupos e contextos, pode contribuir para a formação do eu.

Fatores que influenciam o desenvolvimento da responsabilidade social no contexto das relações entre pares

Se responsabilidade social implica conectar-se com os outros, a qualidade das relações sociais entre pares pode ser potencializadora, se embasada na confiança, no respeito mútuo, na cooperação e na solidariedade; ou prejudicial, se fundamentada no respeito unilateral, na competitividade e na individualidade em excesso.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011) enfatiza que o desenvolvimento não ocorre no vácuo, mas sim numa relação com os contextos (relações, família, escola, vizinhança e outros mais amplos, da sociedade), ou seja, “[...] *todos* os níveis de organização envolvidos na vida humana são integralmente ligados à constituição do trajeto da ontogenia individual” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 24).

Para Wray-Lake e Syvertsen (2011), relações com colegas são contextos que propiciam ricas práticas de responsabilidade social. Relações entre pares são mais igualitárias, tornando mais necessário e mais confortável a tomada de perspectiva na resolução de conflitos. Essas habilidades podem promover o desenvolvimento moral (PIAGET, 1932/1994; MENIN, 1996; 2002). Depois da família, os pares são o primeiro contexto de vivência mais amplo.

Amizades também podem ser a porta para comportamentos pró-sociais por meio de atividades de serviço (SYVERTSEN; FLANAGAN, 2006). Se os pares apoiam comportamentos pró-sociais, podem ter maiores chances dos sujeitos se envolverem em situações de ajuda (ROSSI; LENZI; SHARKEI; SANTINELLO, 2016).

Para Piaget (1932/1994), as relações com pares são mais simétricas, igualitárias; e possibilitam vivências cooperativas - trocas equilibradas com os outros, e de descentração, ou seja, diminuição do egocentrismo para perceber a perspectiva do outro. Diferente das relações com adultos, por mais democráticos e respeitosos que estes sejam, as relações com pares permitem a vivência da reciprocidade - o que vale para o indivíduo, como as consequências de um ato ou as regras, deve valer para todos. Todos esses aspectos são importantes no desenvolvimento da regulação emocional, da empatia, da conexão/cuidado com os outros e da noção de justiça (MENIN, 1996). Kohlberg

(1992) compartilhava da relevância das relações sociais e identificou que quanto maior a possibilidade de trocas, discussões de problemas morais para se considerar diferentes pontos de vista, vivência de papéis, contato com diferentes culturas e valores, maiores as possibilidades de desenvolvimento do raciocínio moral e das noções de justiça.

As raízes da responsabilidade social não estão centradas no indivíduo, mas nas experiências e interações com os outros. O espaço educacional, então, pode ser profícuo para tal desenvolvimento, por ser um rico espaço em que as relações sociais são potencializadas. Por isso, a importância de promover ambientes em que as expectativas sobre o comportamento da criança sejam claras, além de oferecer oportunidades de discussão e prática de formas proativas de resolução de conflitos entre pares (LEADBEATER; THOMPSON; SUKHAWATHANAKUL, 2016). Segundo Wentzel (1991), desenvolver expectativas de responsabilidade social seria um dos objetivos educacionais, embora as escolas nem sempre o façam.

Lenzi, Vieno, Sharkey, Mayworm, Scacchi, Pastores e Santinello (2014), verificaram que altos níveis de clima escolar democrático estão associados, significativamente, a altos níveis de responsabilidade cívica. Os autores compreendem clima escolar democrático como aquele em que os valores democráticos são centrais na relações, ações e percepções - como quando os estudantes participam da construção de regras, do planejamento de ações, cooperam, confiam nos outros e na instituição, são instigados a pensar criticamente e a se envolver com problemas coletivos. Por isso, ambientes que enfatizam a competição, ou que não proporcionam oportunidades de vivências de responsabilidade social e dos aspectos que são sua base, como empatia, justiça e relações com os outros, podem ser um obstáculo para seu desenvolvimento (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011). Esses desafios precisam ser vencidos, ao criar oportunidades igualitárias de exercício da responsabilidade social.

Pelo exposto, depreende-se que as relações entre pares, como cooperação, amizade, clima de cuidado, ajuda e expectativas dos pares para comportamentos pró-sociais, são preditores significativos desse desenvolvimento durante a infância, por isso precisam ser incentivados no ambiente educacional.

Metodologia

Com o objetivo de identificar estudos que apontam evidências empíricas quanto a influência dos pares no desenvolvimento da responsabilidade social na infância,

realizou-se uma revisão sistemática da literatura, seguindo a recomendação PRISMA (Principais Itens para relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises) (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015).

As bases de dados consultadas foram Scopus, Scielo, DOAJ e ERIC, por considerar que concentram estudos na área da Psicologia e da Educação. Os descritores utilizados de forma combinada foram: "social responsibility" AND "elementary school" AND "development"; "social responsibility" AND "childhood". A pesquisa foi realizada nos dias 26 e 27 do mês de novembro de 2019, retornando 115 artigos. 15 artigos foram excluídos por estarem duplicados, constando em bases de dados distintas. Na busca, foi considerada a presença dos termos tanto nos títulos, quanto nos resumos dos trabalhos.

Foram definidos critérios de inclusão para a realização da síntese: estudos empíricos; relacionados a influência dos pares no desenvolvimento da responsabilidade social na infância; publicados entre janeiro de 2009 a novembro de 2019. Não foram definidos critérios com relação ao idioma nem ao ano de publicação, sendo incluídos artigos em português, espanhol e inglês.

Como os critérios podem apresentar características subjetivas, a primeira etapa de triagem, a partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foi realizada independentemente por três pesquisadores e seus resultados foram comparados. Os casos de divergência foram, principalmente, devido à falta de clareza dos estudos quanto evidência de relação entre a influência das relações entre pares no desenvolvimento da responsabilidade social, exigindo leitura integral do texto para discussão. Ao final dessa etapa, foram excluídos 96 trabalhos, restando 04 artigos para análise.

Os principais motivos de exclusão foram: artigos de revisão sistemática ou metanálise; não revisado por pares; relacionados à responsabilidade social corporativa (*corporate social responsibility*).

Na segunda etapa, com a leitura de 04 textos completos foram excluídos outros dois, conforme o Quadro 1.

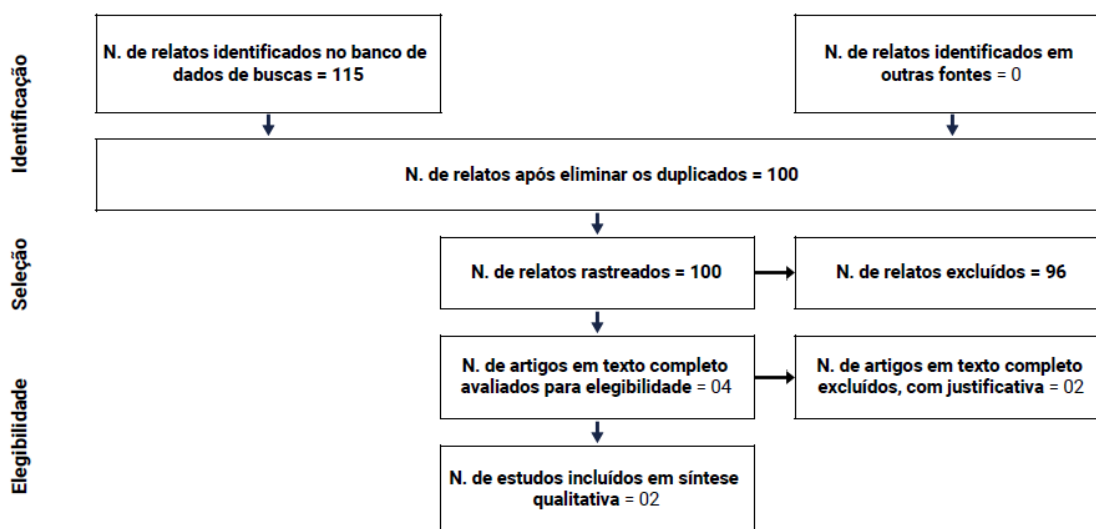
Quadro 1 - Artigos em texto completo excluídos

Trabalho	Justificativa para exclusão
Jukes, Gabrieli, Mgonda, Nsolezi, Jeremiah, Tibenda, & Bub (2018)	O artigo tem como objetivo identificar competências importantes para a educação das crianças na Tanzânia e comportamentos contextualmente relevantes que exemplificam essas competências, na percepção de professores, pais e alunos. Não apresenta dados sobre a influência das relações entre pares no desenvolvimento da responsabilidade social.
Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín, & Wright (2011)	Tem por objetivo avaliar a fidelidade de implementação e o impacto de um programa de ensino de responsabilidade social e pessoal, em aulas de educação física. Não apresenta evidências empíricas da influência das relações entre pares no desenvolvimento da responsabilidade social.

Fonte: Elaboração da autora, 2020

A Figura 1 apresenta o fluxo das fases envolvidas na realização desta revisão sistemática.

Figura 1. Fluxo das fases



Fonte: Elaboração da autora, 2020, adaptado de Galvão, Pansani e Harrad (2015)

Resultados

O Quadro 2 apresenta os dois artigos incluídos na revisão sistemática, classificados por ano de publicação.

Quadro 2 - Artigos incluídos na revisão sistemática

Trabalho	Tipo da pesquisa	Participantes	País
Serpell, Mumba & Chansa-kabali (2011)	Qualitativa	6 adultos	Zâmbia
Martin, Byrd, Garn, McCaughtry, Kulik, & Centeio (2016)	Quantitativa	304 crianças, de 8 a 12 anos	EUA

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

A pesquisa de Serpell, Mumba, & Chansa-Kabali (2011) teve como objetivo analisar o impacto de um currículo inovador, destinado a desenvolver responsabilidades em crianças pré-adolescentes de uma escola rural da África. Para tanto, foi mensurado o significado das experiências de seis pessoas adultas que participaram do programa como estudantes da escola onde foi desenvolvido o currículo CtC (*Child to Child*), entre os anos 1995 e 1997. A partir de entrevistas, os pesquisadores identificaram o impacto do currículo no desenvolvimento da responsabilidade social adulta. A abordagem do CtC teve como temática a nutrição, para abordar cooperação, responsabilidade social, autoconfiança, solução prática de problemas, e estilos de vida saudáveis. Uma das responsabilidades assumidas pelas crianças era monitorar a nutrição das crianças mais novas, qualidade moral relativamente negligenciada pelos currículos e importante na cultura local. O currículo enfatizava o trabalho cooperativo, o ambiente democrático e a aprendizagem social.

Os entrevistados relataram que as atividades em grupo eram importantes por desenvolver a capacidade de ajuda aos outros, aos mais lentos ou com mais dificuldades. Experiências de ajuda, troca (cooperação) tiveram impacto positivo no desenvolvimento da responsabilidade social dos participantes do programa, que levam essas práticas para a vida adulta. Contribuiu para gerar uma visão mais ampla e pró-social de ajudar os outros, compartilhar conhecimento e cooperar em projetos sociais. Um participante indicou que a experiência ajudou a ele perceber que ninguém vive sozinho, e a se conectar com os outros. Também indicaram que trabalhar em conjunto, com crianças de outras idades e suas famílias, além dos professores, de diferentes níveis socioeconômicos, em atividades para melhorar o ambiente escolar, auxiliou na compreensão da importância da conexão com outras pessoas para fazer algo para a comunidade e não apenas para si (SERPELL; MUMBA; CHANSA-KABALI, 2011).

Na pesquisa de Martin, Byrd, Garn, McCaughtry, Kulik, & Centeio (2016), foram mensuradas as percepções de 304 crianças, com idade entre 8 e 12 anos, sobre clima motivacional (para tarefa ou para ego), clima de cuidado (percepção das relações como acolhedoras, solidárias e seguras), autoestima competitiva, pertencimento e responsabilidade social, usando escalas específicas. Por testes de regressão, foi verificado se clima motivacional, clima para cuidado e autoestima competitiva eram preditores de responsabilidade social e pertencimento.

Segundo Martin et al. (2016), crianças que reportam altos níveis de clima de cuidado, também reportam forte responsabilidade social e, crianças que reportam maiores níveis de autoestima competitiva, relataram níveis mais baixos de responsabilidade social. Via regressão, os autores identificaram que crianças com altos níveis de autoestima competitiva variam mais nos relatos de responsabilidade social, dependendo do clima de cuidado percebido: crianças com baixa autoestima competitiva e altos níveis de percepção de cuidado, tinham níveis estáveis de responsabilidade social; crianças com altos níveis de autoestima competitiva, mas com altos níveis de percepção de cuidado, tinham maior responsabilidade social do que aquelas que tinham altos níveis de autoestima competitiva e baixa percepção de clima de cuidado. O clima para tarefa (ênfata o trabalho cooperativo, trabalho em equipe e esforços) foi importante na associação com clima de ego (clima orientado para o ego, para habilidades recompensadoras individuais) e responsabilidade social. Mesmo as crianças com altos níveis de percepção de clima de ego expressaram maior responsabilidade social, se percebiam maior clima de tarefas. Tanto o clima de cuidado quanto um clima de tarefa, que ênfata o trabalho em equipe e a cooperação, foram fatores positivos para o desenvolvimento da responsabilidade social.

Considerações finais

De forma geral, os estudos analisados mostram que relações sociais cooperativas, de apoio entre pares e atitudes de conexão e cuidado com o outro, podem contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade social. Tais aspectos reforçam o papel educacional para com a promoção de um ambiente em que os estudantes, desde a infância, possam vivenciar relações de amizade, empatia, cooperação, reciprocidade, justiça, ajuda, responsabilidade consigo, com o outro e com o ambiente. Essas experiências contribuirão para a regulação emocional, para o desenvolvimento da

empatia, dos aspectos cognitivos e da identidade (atrelada a valores), que são centrais na responsabilidade social. Além disso, poderão fomentar as expectativas para comportamentos pró-sociais, aspecto que pode ser chave também, nas ações de intervenção. No entanto, a revisão sistemática de literatura apresentada, evidencia a escassez de estudos empíricos que comprovem essa associação, na infância.

Durante a leitura dos resumos na primeira etapa, verificou-se que muitos estudos que abordam a responsabilidade social na infância analisam a influência dos adultos no seu desenvolvimento, como a família ou professores. No entanto, a própria literatura sobre responsabilidade social enfatiza a importância das relações sociais com pares para o desenvolvimento da responsabilidade social e dos fatores necessários a ela. Conclui-se, então, que são necessários novos estudos que comprovem essa associação, a fim de contribuir com a construção de intervenções que promovam o desenvolvimento da responsabilidade social e a consequente melhoria das relações sociais.

Referências

ADLER, R. P.; GOGGIN, J. What Do We Mean By “Civic Engagement”? *Journal of Transformative Education*, v. 3, n.3, 236–253, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ASTUTO, J.; RUCK, M. D. Early childhood as a foundation for civic engagement. In.: SHERROD, L. R.; TORNEY-PURTA, J.; FLANAGAN, C. A. (Eds.) **Handbook of research on civic engagement in youth** (pp. 249–275). Hoboken, NJ: Wiley, 2010.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 3, 497–529, 1995. Disponível em: doi:10.1037/0033-2909.117.3.497 Acesso em: 28 nov. 2019.

BERKOWITZ, B.; LUTTERMAN, K. G. The traditional socially responsible personality, *Public Opinion Quarterly*, v. 32, n.2, 169–185, 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/267597>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

EISENBERG, N.; SPINRAD, T. L.; SADOVSKY, A. Empathy-related responding in children. In.: KILLEN, M.; SMETANA, J. G. (Eds.) **Handbook of moral development** (pp. 517–549). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

- GALLAY, L. Social responsibility. In.: SHERROD, L.; FLANAGAN, C. A.; KASSIMIR, R.; SYVERTSEN, A. K. (Eds.), **Youth activism: An international encyclopedia** (pp. 599–602). Westport, CT: Greenwood Publishing, 2006.
- GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, 335-342, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- HART, D.; FEGLEY, S. Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. **Child Development**, v. 66, n. 5, 1346–1359, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1131651>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- JUKES, M. C. H.; GABRIELI, P.; MGONDA, N. L.; NSOLEZI, F. S.; JEREMIAH, G.; TIBENDA, J. L.; BUB, K. L. “Respect is an Investment”: Community perceptions of social and emotional competencies in early childhood from Mtwara, Tanzania. **Global Education Review**, v. 5, n. 2, 160-188, 2018. Disponível em: <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/401>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- KIM, M. J.; LEE, J. W.; KIM, D. M. The effects of affective empathy, self-efficacy and social responsibility on defending behaviors in bullying: Focused on the moderating effects of perceived popularity. **Journal of Asia Pacific Counseling**, v. 3, n. 2, 139–150, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18401/2013.3.2.3>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Trad. Asun Zubiaur Zárate. Editorial Desclée de Brouwer: Bilbao, 1992.
- LA TAILLE, Y (2006). **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed.
- LEADBEATER, B.J.; THOMPSON, K.; SUKHAWATHANAKUL, P. Enhancing Social Responsibility and Prosocial Leadership to Prevent Aggression, Peer Victimization, and Emotional Problems in Elementary School Children. **Am J Community Psychol**, v. 58, 365-376, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- LENZI, M.; VIENO, A.; SHARKEY, J.; MAYWORM, A.; SCACCHI, L.; PASTORE, M.; SANTINELLO, M. How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. **Am J Community Psychol**, v. 54, 251-261, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9669-8>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- MARTIN, J.; BYRD, B.; GARN, A.; MCCAUGHTRY, N.; KULIK, N.; CENTEIO, E.E. Predicting social responsibility and belonging in urban after school physical activity programs with underserved children. **The Urban Review**, v. 48, n. 3, 403-418, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1007/s11256-016-0360-2>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- MAYTON, D. M.; FURNHAM, A. Value underpinnings of antinuclear political activism: A cross-national study. **Journal of Social Issues**, v. 50, n. 4, 117–128, 1994.

Disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01200.x>. Acesso em: 26 nov. 2019.

MENIN, M. S. De S. Desenvolvimento Moral – refletindo com pais e professores. In.: MACEDO, L. (Org.), **Cinco estudos de educação moral** (pp. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. De S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, 91-100. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PASCUAL, C.; ESCARTÍ, A.; LLOPIS, R.; GUTÍERREZ, M.; MARÍN, D.; WRIGHT, P. M. Implementation Fidelity of a Program Designed to Promote Personal and Social Responsibility Through Physical Education, **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 82, n. 3, 499-511, 2011. Disponível em: DOI: 10.1080/02701367.2011.10599783. Acesso em: 26 nov. 2019.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. Vol. 1. Oxford University Press, 2004.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PRATT, M. W.; HUNSBERGER, B.; PANCER, M.; ALISAT, S. A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. **Social Development**, v. 12, n. 4, 563–585, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00249>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985/2001.

ROSSI, A. S. **Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of family, work, and community**, Chicago: University of Chicago Press, 2001.

ROSSI, G.; LENZI, M.; SHARKEY, J.D.; VIENO, A.; SANTINELLO, M. Factors associated with civic engagement in adolescence: the effects of neighborhood, school, family, and peer contexts. **J. Community Psychol.**, v. 44, n. 8, 1040-1058, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jcop.21826>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SERPELL, R.; MUMBA, P.; CHANSA-KABALI, T. Early educational foundations for the development of civic responsibility: An African experience. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 134, 77–93, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/cd.312>. Acesso em: 27 nov. 2019.

SILVA DREYER, C. L.; MARTÍNEZ GUZMÁN, M. L. Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 2, 129-138, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=284/28441203>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SYVERTSEN, A. K.; FLANAGAN, C. A. Peer influences on political development. In.: Sherrod, L.; Flanagan, C. A.; Kassimir, R.; Syvertsen, A. K. (Eds.), **Youth**

activism: An international encyclopedia (pp. 462–466). Westport, CT: Greenwood Publishing, 2006.

SYVERTSEN, A. K.; FLANAGAN, C. A.; STOUT, M. Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 1, 219–232, 2009. Disponível em: doi:10.1037/a0013246. Acesso em: 28 nov. 2019.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

WENTZEL, K.R. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. **Review of Educational Research**, v. 61, n. 1, 1–24, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1170665>. Acesso em: 26 nov. 2019.

WOLK, S. Reading for a Better World: Teaching for Social Responsibility With Young Adult Literature. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 52, 664-673, 2009. doi:10.1598/JAAL.52.8.2. Acesso em: 28 nov. 2019.

WRAY-LAKE, L; SYVERTSEN, A.K., The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. **New Directions for Child and Adolescent Development**, p. 11-25, 2011. Disponível em: doi:10.1002/cd.308. Acesso em: 26 nov. 2019.

WRAY-LAKE, L.; SYVERTSEN, A. K.; FLANAGAN, C. A. Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. **Developmental psychology**, v. 52, n. 1, 130–142, 2016. Disponível em: doi:10.1037/dev0000067. Acesso em: 27 nov. 2019.

Enviado em: 14/02/2020.
Aceito em: 07/07/2020.
Publicado em: 30/08/2020.