ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

Intervenções em habilidades sociais e dificuldades nas relações entre pares na primeira infância: Comentários sobre Bierman e Erath, Manz e McWayne e Odom

Jacquelyn Mize, PhD
Universidade Auburn, EUA
Julho 2005

Introdução

Quando qualquer grupo de crianças pré-escolares é observado, fica evidente para o observador que brincar com seus pares é motivo de muita alegria para a maioria delas.[1] Para algumas poucas crianças, no entanto, as relações com seus pares já são desafiantes e não muito divertidas, porque elas isolam-se do grupo ou são rejeitadas pelos parceiros de idade. Não ter com quem brincar faz com que essas crianças sintam-se infelizes, mas manter relações entre

pares é importante também por outra razão. Crianças que não estabelecem relações positivas com seus pares tendem mais a ter problemas de relacionamento mais tarde.[2,3] O poder preditivo das relações iniciais entre pares parece decorrer, pelo menos em parte, de um sistema social transacional[4] pelo qual as dificuldades iniciais exacerbam-se e as competências iniciais fortalecem-se. Crianças que brincam cooperativamente com seus pares logo no início do período escolar passam a ser cada vez mais apreciadas ao longo do tempo,[5] ao passo que pré-escolares que se envolvem em comportamentos aversivos com seus pares passam a ser rejeitados e vitimizados.[4,6] As crianças tendem a associar-se a pares com os quais compartilham interesses e características comportamentais, e os pares reforçam esses padrões de comportamento.[7] Assim, faz sentido oferecer programas que melhorem as relações entre pares e as habilidades sociais das crianças durante os anos pré-escolares.

Há diversas outras razões para iniciar intervenções para a promoção de habilidades sociais das crianças nessa fase da vida. Muitos modelos de desenvolvimento sugerem que intervenções precoces, comparadas a intervenções mais tardias, são especialmente promissoras porque as trajetórias de desenvolvimento são mais maleáveis no começo da vida.[8] Essa maleabilidade existe tanto na criança quanto nas relações entre as crianças. O ingresso na escola formal depois da pré-escola pode atuar como um ponto de mudança, um momento de reorganização com oportunidades para renegociar trajetórias.[9,10] Crianças que não desenvolveram habilidades sociais durante a pré-escola podem tornar-se ainda mais marginalizadas no jardim de infância e associar-se a outros pares marginalizados, de forma que os padrões desviantes fortalecem-se e aumentam os riscos de desenvolverem-se problemas mais sérios no final da infância e na adolescência. Embora os problemas da adolescência pareçam estar muito distantes do pátio da pré-escola, o acompanhamento de programas de intervenção precoce indica que estes podem ter efeitos positivos de longo prazo que talvez não sejam evidenciados até que as crianças cheguem à adolescência.[11] Finalmente, a promoção da competência social é uma missão primordial da educação infantil.[12] Essa missão é endossada por professores de jardim de infância, que identificam mais frequentemente as competências sociais do que as habilidades acadêmicas como fatores centrais da prontidão para a escola.[13] Assim, a intervenção em habilidades sociais é consistente com a cultura e as metas dos contextos de educação infantil.[12]

Pesquisas e conclusões

Bierman e Erath, Manz e McWayne, e Odom descrevem três abordagens empiricamente validadas para a melhoria de habilidades sociais que podem ser integradas às salas de aula da pré-escola. A

abordagem descrita por Bierman e Earth baseia-se nas premissas de que faltam às crianças que têm relações insatisfatórias com seus pares um ou mais “correlatos de competência”, habilidades sociocognitivas, emocionais e comportamentais necessárias para a interação social bem sucedida, e que essas habilidades podem ser ensinadas por meio de prática e educação direta. Os correlatos de competência (ou, na terminologia da pesquisa de avaliação, os objetivos intermediários[14]) são cruciais no planejamento de currículos de habilidades sociais. Esses autores delineiam também os componentes instrucionais críticos das intervenções, entre os quais a prática repetida de novas habilidades e apoio explícito para a generalização das novas habilidades para o contexto natural dos pares. Crianças pré-escolares não transferem espontaneamente nem mesmo habilidades simples aprendidas em um contexto para outro quase idêntico;[15] a maioria das crianças precisa de instruções explícitas para experimentar novas habilidades sociais em um contexto diferente (por exemplo, a sala de aula). Isso pode exigir um orientador adulto ou um parceiro de idade socialmente competente que fique perto da criança na sala de aula e a encoraje na utilização das suas habilidades.[16] Pode exigir também a cooperação de colegas de classe que concordem em aceitar os primeiros convites para brincar feitos pela criança-alvo.

Bierman e Erath sugerem que programas dirigidos a crianças que já apresentam atrasos ou problemas nas relações com seus pares (isto é, programas indicados) sejam inseridos em programas dirigidos a todas as crianças do grupo (programas universais). Como sugerem Bierman e Erath, a vantagem dessa abordagem de inserção não é apenas oferecer a todas as crianças e as famílias serviços proporcionais às suas necessidades, mas também o fato de que a implementação de um programa universal pode mudar a cultura da sala de aula, tornando todas as crianças mais receptivas e dispostas a apoiar as habilidades sociais emergentes e as solicitações de amizade das crianças-alvo do programa indicado.

Manz e McWayne também enfatizam a importância do contexto lúdico e das habilidades lúdicas, mas destacam os desafios implicados em tornar as habilidades sociais focalizadas socialmente relevantes em programas que atendem famílias de baixa renda ou de minorias étnicas. A abordagem *Play Buddy* (também designada como *Resilient Peer Treatment* ou RPT – Tratamento de Resiliência entre Pares) tem sido utilizada com pré-escolares maltratados e socialmente retraídos.[17, 18] Pré-escolares socialmente competentes são ensinados a iniciar brincadeiras com as crianças-alvo da intervenção; voluntários adultos encorajam a criança, atuando como orientadores quando necessário. As noções presentes na comunidade a respeito de comportamento

socialmente competente seriam incorporadas naturalmente nessas intervenções. Além disso, aprender habilidades na sala de aula evidencia a necessidade de encorajamento explícito para a generalização do novo comportamento para um contexto diferente. Em um ensaio de controle aleatório, Fantuzzo e colegas[17, 18] relatam aumento na frequência observada de brincadeiras interativas entre pares e redução de brincadeira solitária nas crianças em tratamento, sendo que os progressos mantiveram-se em um acompanhamento de dois meses. Há uma grande variação nos tipos de *deficits* de habilidades ou de comportamento de pré-escolares que têm experiências de relações problemáticas com seus pares, e não está claro quais desses grupos beneficiariam-se com uma abordagem de aprovação dos pares. Alguns pré-escolares com *deficits* significativos – sociocognitivos, emocionais ou comportamentais – podem requerer educação e prática diretas, associadas a brincadeiras com seus pares.

Odom argumenta que crianças com necessidades especiais geralmente requerem ajuda e apoio para desenvolver habilidades sociais para a interação com seus pares. Crianças com necessidades especiais são frequentemente segregadas dos pares que estão desenvolvendo-se tipicamente por serem colocadas em classes especiais, ou por rejeição dos pares, ou ambos os fatores. Os dois tipos de segregação privam as crianças de oportunidades de aprender habilidades de interação e normas do grupo de pares – aprendizagens que são essenciais para a aceitação pelos pares. Em uma cultura da infância na qual qualquer diferença é motivo de provocação e exclusão, as crianças com necessidades especiais podem enfrentar um tratamento brutal mesmo quando têm habilidades sociais adequadas para a idade. Dessa forma, além de oferecer intervenções em habilidades sociais para as crianças que precisam delas, também faria sentido introduzir modificações estruturais na sala de aula e na cultura da escola que tornassem menos aceitáveis atos nocivos e valorizassem atos bondosos. Essa abordagem foi utilizada no programa universal de prevenção da violência *Peace Builders (Construtores da paz)*[19] e no currículo *“You can't say you can't play” (Não vale dizer que você não pode brincar)*, uma intervenção focalizada na sala de aula com o objetivo de reduzir a exclusão no jardim de infância.[20]

A pesquisa revista nestes três artigos oferece um bom panorama da base lógica e das abordagens para a promoção de habilidades sociais em crianças pré-escolares. No entanto, diversas questões significativas não foram abordadas nesses artigos, e muitas delas ainda não têm respostas claras, mas merecem a atenção dos pesquisadores. Entre as mais importantes, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, estão as mudanças ocorridas quando, em consequência de intervenções em habilidades sociais, as crianças desenvolvem relações mais satisfatórias com

seus pares. Bierman e Erath, em sua lista de correlatos de competência, apresentam um conjunto de possíveis candidatos, que serve como guia para o desenvolvimento de programas e como um mapeamento para a avaliação de objetivos intermediários. Por meio da documentação de mudanças nos processos comportamentais, emocionais e cognitivos que ocorrem no decorrer das intervenções e correlacionam-se com progressos nas relações entre pares, podem ser desenvolvidas intervenções mais efetivas e eficientes. Em uma avaliação sobre os efeitos de uma intervenção em habilidades sociais para pré-escolares, Mize e Ladd verificaram que as crianças do grupo de tratamento apresentaram, depois da formação, mais conhecimento de estratégias sociais apropriadas, e que os progressos em conhecimento social correlacionaram-se com aumento de utilização de habilidades sociais nas interações entre pares na sala de aula.[16] Esses dados sugerem que o ensino de estratégias sociais nessa intervenção foi efetiva, e foi responsável, pelo menos em parte, por mudanças comportamentais positivas. A pesquisa que documenta os mecanismos de mudança durante intervenções permitirá que os planejadores de programas focalizem seus componentes mais críticos em trabalhos futuros.

Implicações para serviços

A maioria dos educadores infantis sente-se mal preparada para lidar com os desafios comportamentais de crianças pequenas. Para educadores, administradores e outros provedores diretos de serviços para crianças pequenas, as questões mais críticas e ainda não respondidas são práticas: De que forma é realizada uma intervenção em habilidades sociais, e quem vai realizá-la? Manz e McWayne oferecem um conjunto de respostas para essas questões em sua descrição da intervenção *Play Buddy*: pares socialmente competentes e voluntários da família trabalham com crianças-alvo em um canto da sala de aula habitual.

No entanto, outros modelos de intervenção em habilidades sociais requerem mais materiais, planejamento e capacitação especial. Felizmente, já existem programas de habilidades sociais adaptados para crianças pré-escolares, programas que se baseiam em pesquisa empírica já mostraram-se eficazes e estão disponíveis comercialmente[22, 23, 24] ou são descritos em publicações acessíveis.[25, 26] Esses programas tiram proveito do fato de que crianças pequenas respondem a experiências de aprendizagem ativa que utilizam brincadeiras, vídeos, bonecos e brincadeiras de faz-de-conta para envolver as crianças.

Infelizmente, mesmo com a disponibilização de produtos comerciais, há obstáculos para oferecer programas de habilidades sociais para o grande número de crianças em idade pré-escolar que

poderiam beneficiar-se deles. Tanto nos Estados Unidos como no Canadá, a educação pré-escolar consiste em uma colcha de retalhos fragmentada, com programas que não têm agência reguladora, referenciais organizacionais ou sistema de apoio em nível nacional.[27] A maioria dos programas pré-escolares é subfinanciada e suas equipes de educadores são mal treinadas e mal remuneradas.[27,28] Essa situação contrasta com aquela de escolas públicas. Escolas públicas são conectadas por meio de organizações estatais ou temporariamente governamentais, de forma que as informações, os currículos e as políticas podem ser disseminados rapidamente a programas que atendem grande número de crianças em uma determinada área. Embora deva ser uma prioridade, seria difícil atingir um grande número de cuidadores pré-escolares com informações e capacitação a respeito de competência social de crianças pequenas. A importância da capacitação é ilustrada por dados de Greenberg e colegas, que demonstram que as mudanças positivas no comportamento das crianças em consequência da implantação da intervenção PATHS em habilidades sociais correlacionaram-se no nível de 0,3 a 0,4 com avaliações da qualidade de implementação do currículo pelos educadores.[29] Portanto, um desafio importante para os formuladores de políticas é de que forma disseminar informações, capacitação e currículos de habilidades sociais na vasta e mal conectada colcha de retalhos constituída pelos programas que atendem crianças de idade pré-escolar.

Références

1. Gottman JM. The world of coordinated play: Same- and cross-sex friendship in young children. In: Gottman JM, Parker JG, eds. *Conversations of friends: Speculations on affective development*. *Studies in emotion and social interaction*. New York, NY: Cambridge University Press; 1986:139-191.
2. Howes C. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(1).
3. Ladd GW, Price JM. Predicting children’s social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
4. Olson SL. Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1992;20(3):327-350.
5. Ladd GW, Price JM, Hart CH. Predicting preschoolers’ peer status from their playground behaviors. *Child Development* 1988;59(4):986-992.
6. Snyder J, Horsch E, Childs J. Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology* 1997;26(2):145-156.
7. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ, Gest SD, Gariepy JL. Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology* 1988;24(6):815-823.
8. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
9. Dodge KA, Pettit GS. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology* 2003;39(2):349-371.

10. Lewis MD. Trouble ahead: Predicting antisocial trajectories with dynamic systems concepts and methods. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2004;32(6):665-671.

11. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Vitaro F, Masse LC, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(4):560-568.

12. Hendrick J. *Total learning: Developmental curriculum for the young child*. Columbus, NY: Merrill Pub.; 1990.

13. Lewit EM, Schuurmann-Baker L. School readiness. *The Future of Children* 1995;5(2):128-139. Disponible sur le site: http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no2ART9.pdf. Page consultée le 22 septembre 2005.

14. Berk RA, Rossi PH. *Thinking about program evaluation*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1999.

15. Flavell JH, Miller PH, Miller SA. *Cognitive development*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1993.

16. Mize J, Ladd GW. A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology* 1990;26(3):388-397.

17. Fantuzzo JW, Jurecic L, Stovall A, Hightower AD, Goins C, Schachtel D. Effects of adult and peer social initiations on the social behavior of withdrawn, maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1988;56(1):34-39.

18. Fantuzzo J, Sutton-Smith B, Atkins M, Meyers R, Stevenson H, Coolahan K, Weiss A, Manz P. Community-based resilient peer treatment of withdrawn maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1996;64(6):1377-1386.

19. Flannery DJ, Vazsonyi AT, Liau AK, Guo S, Powell KE, Atha H, Vesterdal W, Embry D. Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology* 2003;39(2):292-308.

20. Harrist AW, Bradley KD. “You can't say you can't play:" Intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 2003;18(2):185-205.

21. Webster-Stratton C, Reid MJ, Hammond M. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology* 2001;30(3):283-302.

22. Webster-Stratton C. The Incredible Years training series. *Juvenile Justice Bulletin* 2000;June. Recuperado em setembro 22, 2005 de: http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/2000_6_3/contents.html.

23. The PATHS curriculum for preschool. Recuperado em setembro 22, 2005 de: http://www.channing-bete.com/positiveyouth/pages/PATHS/PATHS-preschool.html.

24. The Incredible Years curriculum for preschool. Recuperado em setembro 22, 2005 de: http://www.incredibleyears.com.

25. Mize J. Coaching preschool children in social skills: A cognitive-social learning curriculum. In: Cartledge G, Milburn JF, eds. *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches*. Boston, Mass: Allyn and Bacon; 1995:197-236.

26. Katz LG, McClellan DE. *Fostering children’s social competence: the teacher’s role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1997.

27. OECD. *Early Childhood Education and Care Policy - Canada - Country Note*. Paris, France: OECD; 2004. Recuperado em setembro 22, 2005 de: http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf.

28. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: US Department of Health and Human Services; 2000. Recuperado em setembro 22, 2005 de: http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/index.htm.

29. Kam CM, Greenberg MT, Kusché CA. Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2004;12(2):66-78.