ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

Intervenções precoces para melhorar competências sociais entre pares de crianças de baixa renda

Patricia H. Manz, PhD, Christine M. McWayne, PhD

Universidade de Lehigh, EUA, Universidade de New York, EUA

Novembro 2004

Introdução

Competência social é definida como as capacidades que as crianças possuem de desenvolver relações positivas com adultos e outras crianças.[1] Aceita-se amplamente que o desenvolvimento da criança em todas as áreas de funcionamento é influenciado por essa capacidade de estabelecer e manter relações positivas, consistentes e primárias com adultos e pares.[2] Pesquisadores e educadores da primeira infância reconhecem que a competência social é uma área complexa e multifacetada de desenvolvimento, e inclui habilidades como controlar as próprias emoções, comunicar-se efetivamente, ser capaz de assumir a perspectiva do outro, resolver conflitos e problemas, e estabelecer relações positivas com seus pares.[3]

Do que se trata

©2004-2026 ABILIO | RELAÇÕES ENTRE PARES

Para crianças em idade pré-escolar, administrar relações efetivas com seus pares representa uma tarefa importante de desenvolvimento e um indicador primário de prontidão para a escola. A brincadeira iniciada pela criança nos anos pré-escolares oferece um contexto dinâmico de desenvolvimento no qual essa competência manifesta-se.[4] Estudos evidenciaram associações importantes entre interações lúdicas positivas entre pares e o desenvolvimento de outras competências indicadoras de prontidão para a escola, como habilidades emergentes de letramento, acesso à aprendizagem, e autorregulação.[5,6] Por exemplo, por meio da brincadeira de faz-de-conta, as crianças desenvolvem a habilidade de contar histórias e habilidades de memória que contribuem para o letramento emergente.[6] Além disso, a manutenção de interações lúdicas efetivas com pares requer que a criança exercite autocontrole e uma série de outros comportamentos importantes que podem afetar a aprendizagem na escola, tais como cooperação, atenção e persistência.[7,4] Crianças que desenvolvem relações positivas com seus pares durante os anos pré-escolares tendem a ter maior probabilidade de ter uma adaptação positiva no jardim de infância, bem como resultados sociais e acadêmicos positivos na escola primária e no ensino médio.[8-10]

Problemas

Inversamente, relações insatisfatórias entre pares nos primeiros anos de vida associam-se a consequências prejudiciais em períodos posteriores do desenvolvimento e na vida adulta.[11,12] Problemas entre pares foram associados a desempenho acadêmico mais baixo, repetência, evasão escolar e falta de foco emocional.[13-19] Enquanto a aceitação pelos pares motiva as crianças a envolverem-se nas atividades de sala de aula, a rejeição e o conflito entre pares podem reprimir a motivação das crianças.[20-22] Crianças de baixa renda tendem mais do que seus pares mais favorecidos a evidenciar dificuldades precoces na escola, entre as quais problemas comportamentais e emocionais e baixo desempenho acadêmico[23, 24] e, portanto, correm maior risco de dificuldades persistentes no decorrer da escolarização, tais como repetência e evasão escolar.

Contexto de pesquisa

Até o momento, as abordagens mais amplamente utilizadas e estudadas para a promoção da competência social em crianças envolvem: (a) treinamento explícito em habilidades sociais; ou (b) ensinar as crianças um processo de resolução de conflitos sociais para encontrar soluções pró-sociais em conflitos interpessoais. Em conjunto, as avaliações de programas de treinamento

de habilidades sociais não evidenciaram resultados favoráveis, particularmente quando é analisada a generalização das habilidades treinadas para contextos naturais de brincadeira e aceitação social.[26,27] Embora os programas de treinamento em resolução de conflitos sociais possam ser eficazes em termos do aumento da percepção das crianças sobre soluções alternativas de conflitos interpessoais e da redução de problemas de comportamento, tais programas não promovem explicitamente comportamento lúdico positivo entre pares.[28] Assim, as intervenções que estão amplamente disponíveis não focalizam suficientemente a expressão relevante em termos de desenvolvimento da competência social para o comportamento lúdico de crianças pré-escolares com seus pares.

Na literatura de pesquisa, pouca atenção é dedicada às intervenções da resposta cultural da competência social para crianças de baixa renda.[29] Há pouco conhecimento disponível sobre a interface particular da cultura com comportamentos lúdicos de crianças com seus pares. Somando-se a esse problema, as intervenções em competência social são desenvolvidas principalmente por especialistas, que não são membros dos programas para a primeira infância ou das comunidades nas quais a intervenção é implementada. Assim, as competências sociais visadas podem não ser valorizadas nas culturas representadas pelas crianças e suas famílias.[30] Desenvolver intervenções em parceria com os interessados (por exemplo, educadores infantis, famílias) é uma alternativa promissora que oferece espaço para o estabelecimento de programas de intervenção culturalmente significativos e sustentáveis.[31]

Em parceria com o *Head Start*, Fantuzzo e colegas propuseram a aplicação de intervenções lúdicas entre pares para crianças pré-escolares de baixa renda em programas de educação infantil.[32] As intervenções são inseridas nas oportunidades naturais e rotineiras de brincadeiras das crianças, e utilizam pares de idade em vez de adultos como facilitadores da aquisição de habilidades sociais pelas crianças. A intervenção *Play Buddy (Parceiro especial de brincadeira)* envolve o pareamento de pré-escolares socialmente isolados (*Play partners* - Parceiro de Brincadeira) com pré-escolares socialmente adaptados (Parceiros especiais de brincadeira) durante oportunidades rotineiras de brincadeira livre na sala de aula, e a identificação de um voluntário da família (*Play supporter - Suporte da brincadeira*) para dar apoio às estratégias pró-ativas do parceiro especial para envolver o parceiro de brincadeira. Em conjunto, a parceria com a equipe do *Head Start* e com as famílias no desenvolvimento do programa, a confiança nos contextos naturais para a definição e a provocação de comportamentos lúdicos positivos, e a incorporação de auxiliares naturais na implementação da intervenção enriquecem a relevância

desta intervenção para crianças de ambientes culturalmente e socioeconomicamente diversificados.

Questões-chave de pesquisa

O principal desafio para os pesquisadores da primeira infância é reconhecer a interface entre valores culturais diversos e competências sociais. Até o momento, crianças caucasianas de classe média são o foco mais frequente das pesquisas sobre intervenções, e quase sempre representam os padrões para a avaliação de comportamentos sociais adequados.[33] Consequentemente, as práticas de avaliação e intervenção não podem ser tomadas como significativas e eficazes para crianças de ambientes culturais e socioeconômicos diversos. De preferência, essas práticas devem ser examinadas empiricamente com populações específicas, explorando formas culturalmente sensíveis de desenvolver e oferecer serviços. Embora a intervenção *Play Buddy* tenha surgido como uma intervenção eficaz para promover comportamento lúdico entre pares que seja relevante em termos de desenvolvimento para crianças de baixa renda, o alcance de avaliação desse programa foi sobre o comportamento lúdico entre pares em sala de aula. Pesquisas futuras deveriam expandir o foco para examinar os efeitos da aquisição de comportamento lúdico pró-social entre pares sobre as relações das crianças e seu comportamento em família e em contextos comunitários.[34] Além disso, são necessárias avaliações longitudinais para documentar os benefícios da intervenção no longo prazo.

Resultados de pesquisas recentes

As abordagens tradicionais para a promoção da competência social não focalizaram suficientemente o constructo singular, relevante em termos de desenvolvimento, da brincadeira entre pares em crianças pré-escolares. Além disso, os valores culturais particulares inerentes a populações de baixa renda e de minorias étnicas de crianças pré-escolares foram negligenciados no desenvolvimento e avaliação de programas de intervenção em competências sociais. No entanto, utilizando uma abordagem inovadora ao desenvolvimento de intervenções em competências sociais em parceira com educadores infantis e com famílias, o *Play Buddy* emerge como uma intervenção promissora para crianças pré-escolares de baixa renda. Ensaios aleatórios de campo demonstraram a eficácia dessa intervenção, mostrando que os progressos nas interações lúdicas positivas das crianças com seus pares generalizaram-se para suas experiências no ambiente natural de sala de aula.[34,35] Esses resultados sublinham a importância da inserção das intervenções nos contextos naturais das crianças, utilizando crianças e adultos

conhecidos na implementação do programa de intervenção e trabalhando em parceria para garantir que o foco da intervenção seja relevante culturalmente e em termos de desenvolvimento.

Conclusões

Os anos pré-escolares são cruciais para o desenvolvimento de competências sociais que irão garantir o sucesso na escola e na vida. Nesse período de desenvolvimento, a brincadeira entre pares é um contexto natural e dinâmico para favorecer a aquisição, pela criança, de competências sociais importantes. Intervenções em competência social que sejam inseridas no contexto significativo da brincadeira emergem como a forma mais efetiva de melhorar as interações lúdicas entre pares em crianças que têm dificuldades em termos de competências sociais. Além disso, o desenvolvimento e a implementação de intervenções em parceria com educadores infantis e com as famílias das crianças aumentam sua relevância para crianças que representam culturas e ambientes socioeconômicos diferentes.

Implicações

- Educadores infantis e famílias devem ser envolvidos no desenvolvimento, seleção e implementação de intervenções em competência social.
- A pesquisa deve examinar a interface singular da cultura e do comportamento lúdico das crianças, subsidiando o desenvolvimento de práticas culturalmente adequadas.
- O conhecimento sobre a importância da brincadeira para crianças pequenas e dos contextos que provocam e favorecem a brincadeira entre pares deve ser integrado com as práticas educacionais em programas para a primeira infância dirigidos a crianças de baixa renda, como o *Head Start*.

Références

1. Hart CH, Olsen SF, Robinson CC, Mandleco BL. The development of social and communicative competence in childhood: Review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. In: Burleson BR, Kunkel AW, eds. *Communication yearbook 20*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1997:305-373.
2. Sroufe AL, Cooper RG, DeHart GB, Marshall ME, Bronfenbrenner U, eds. *Child development: Its nature and course*. 2nd ed. New York, NY: McGraw-Hill Book Company; 1992.
3. Raver CC, Zigler EF. Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(4):363-385.
4. Bredekamp S, Copple C, eds. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Rev. ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1997.

5. Fisher EP. The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture* 1992;5(2):159-181.
6. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
7. Pelligrini AD, Galda L. Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly* 1993;28(2):162-175.
8. Creasey GL, Jarvis PA, Berk LE. Play and social competence. In: Saracho ON, Spodek B, eds. *Multiple perspectives on play in early childhood education. SUNY series, early childhood education: Inquiries and insights*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:116-143.
9. Hampton V. *Validation of the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) for urban kindergarten children*. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania; 1999. Thèse de doctorat non publiée.
10. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development* 1996;67(3):1103-1118.
11. 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.
12. Denham SA, Holt RW. Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology* 1993;29(2):271-275.
13. DeRosier M, Kupersmidt JB, Patterson CJ. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development* 1994;65(6):1799-1813.
14. Buhs ES, Ladd GW. Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology* 2001;37(4):550-560.
15. Hartup WW, Moore SG. Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly* 1990;5(1):1-17.
16. Kupersmidt JB, Coie JD, Dodge KA. The role of poor peer relationships in the development of disorder. In: Asher SR, Coie JD, eds. *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:274-305.
17. Ladd GW, Coleman CC. Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education & Development* 1997;8(1):51-66.
18. Ialongo NS, Vaden-Kiernan N, Kellam S. Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental & Physical Disabilities* 1998;10(2):199-213.
19. Parker JG, Asher SR. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 1987;102(3):357-389.
20. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.
21. Ladd GW, Buhs ES, Seid M. Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly* 2000;46(2):255-279.
22. Wentzel KR. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):76-97.
23. Duncan GJ, Brooks-Gunn J, Klebanov PK. Economic deprivation and early childhood development. *Child Development* 1994;65(2):296-318.

24. Weiss A, Fantuzzo JW. Multivariate impact of health and caretaking risk factors on the school adjustment of first graders. *Journal of Community Psychology* 2001;29(2):141-160.

25. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. Children in motion: School transfers and elementary school performance. *Journal of Educational Research* 1996;90(1):3-12.

26. Odom SL, McConnell SR. *Play time/social time: Organizing your classroom to build interaction skills*. Tucson, Ariz: Communication Skill Builders; 1993.

27. Gresham FM, Sugai G, Horner RH. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children* 2001;67(3):331-344.

28. Shure MB. I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care* 1993;96:49-64.

29. Roopnarine JL, Lasker J, Sacks M, Stores M. The cultural contexts of children's play. In: Saracho ON, Spodek B, eds. *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:149-219.

30. Fantuzzo J, Coolahan KC, Weiss A. Resiliency partnership-directed intervention: Enhancing the social competencies of preschool victims of physical abuse by developing peer resources and community strengths. In: Cicchetti D, Toth SL, eds. *Developmental perspectives on trauma: Theory, research, and intervention*. Rochester, NY: University of Rochester Press; 1997:463-489.*Rochester symposium on developmental psychology*; vol. 8.

31. Nastasi BK, Varjas K, Schensul SL, Silva KT, Schensul JJ, Ratnayake P. The Participatory Intervention Model: A framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly* 2000;15(2):207-232.

32. Fantuzzo JW, Atkins MS. *Resilient peer training: A community-based treatment to improve the social effectiveness of maltreating parents and preschool victims of physical abus*. Washington, DC: National Center on Child Abuse and Neglect; 1995. Publication No. 90-CA-147103.

33. Fantuzzo JW, McWayne C, Cohen HL. Peer play in early childhood. In: Fisher CB, Lerner RM, eds. *Applied developmental science: An encyclopedia of research policies and programs*. Thousand Oaks, Calif: Sage; Sous presse.

34. Fantuzzo JW, Manz PH, Atkins M, Meyers R. Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschooler: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Sous presse.

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

©2004-2026 ABILIO | RELAÇÕES ENTRE PARES