Programas de prevenção e intervenção que promovem relações positivas entre pares na primeira infância

Karen L. Bierman, PhD, Stephen A. Erath, MS

Pennsylvania State University, EUA

Outubro 2004

Introdução

Em condições ótimas, as crianças aprendem durante os anos pré-escolares habilidades sociais essenciais que lhes possibilitam fazer e manter as primeiras amizades e conviver bem como membros de seus grupos de pares. Crianças que apresentam atrasos na aquisição dessas competências socioemocionais correm maior risco de ter, no ingresso na escola primária, problemas com seus pares e dificuldades de comportamento[1] que podem evoluir para dificuldades emocionais graves e comportamentos antissociais na adolescência.[2] A promoção do desenvolvimento socioemocional durante os anos pré-escolares é, portanto, uma prioridade.

Do que se trata

A evidência empírica confirma o impacto positivo de dois tipos de programas destinados à promoção de competências socioemocionais em crianças pré-escolares. Programas *universais*

©2004-2026 ABILIO | RELAÇÕES ENTRE PARES

são ministrados pelos educadores, e dirigidos à classe toda, visando promover aprendizagem socioemocional e relações positivas entre pares. Os programas *indicados* focalizam a recuperação de *deficits* sociais e a redução de problemas existentes em crianças com atrasos socioemocionais ou distúrbios de comportamento.[3] A pesquisa sobre prevenção sugere que a aplicação coordenada de intervenções preventivas universais e indicadas pode oferecer um *continuum* ideal de serviços, disponibilizando níveis adequados de apoio para crianças e famílias com diferentes níveis de necessidade.[4]

Problemas

Para serem eficazes na promoção de relações positivas entre pares, os programas pré-escolares precisam promover as habilidades socioemocionais que sejam "mutuamente competentes" – habilidades associadas à aceitação pelos pares e que protejam contra a rejeição por pares.[5] Durante os anos pré-escolares, essas habilidades incluem: 1) *capacidade de brincar cooperativamente* (revezar turnos, compartilhar brinquedos, colaborar em brincadeiras de faz-de-conta e reagir positivamente aos pares);[6,7] 2) *habilidades de linguagem e comunicação* (conversar com pares, sugerir e elaborar temas conjuntos de brincadeira, fazer perguntas e responder a solicitações de esclarecimento, convidar para brincar);[8,9] 3) *compreensão e controle emocional* (identificar os próprios sentimentos e os dos outros, controlar afetos quando excitada ou transtornada, inibir explosões emocionais e lidar com frustrações cotidianas);[6,7] e 4) *controle da agressão e habilidades de resolução de conflitos sociais* (inibir agressividade reativa, administrar conflitos verbalmente, gerando soluções alternativas para os problemas sociais e negociando com os pares).[10,11]

Contexto de pesquisa

A pesquisa sobre desenvolvimento sugere que competências socioemocionais podem ser ensinadas por meio do uso sistemático de: 1) instruções, modelos e bases lógicas para ilustrar os conceitos relativos às habilidades; 2) múltiplas oportunidades de praticar habilidades com orientação e apoio; 3) retroalimentação do desempenho, incluindo elogios específicos e redirecionamento para melhorar a auto-monitoração e a percepção social; e 4) apoio para o uso generalizado das habilidades em contextos que envolvem pares.[12] Ensaios aleatórios sugerem que essas técnicas podem promover competências socioemocionais e relações positivas entre pares quando são utilizadas como parte de programas universais, ministrados por educadores em sala de aula e/ou como programas indicados destinados a crianças que apresentam

problemas com pares.

Questões-chave de pesquisa

De modo geral, são necessários mais ensaios aleatórios e controlados para identificar programas-modelo de apoio a relações positivas entre pares na pré-escola. Além disso, persistem diversas questões de pesquisa relativas ao formato e ao foco ideais de intervenção para a promoção de competência social em crianças pré-escolares. Quais são os benefícios relativos a estratégias de intervenção precoces universais e indicadas/selecionadas? Como os programas indicados/selecionados poderiam ser inseridos em programas universais? Quais estratégias de intervenção otimizam o envolvimento e a aprendizagem? Quais disposições de espaços promovem a generalização das habilidades para o contexto natural de pares? Qual é o valor da associação entre programas de promoção de competência social na escola e programas de intervenção precoce dirigidos aos pais?

Resultados de pesquisa recentes

Ensaios aleatórios revelam efeitos positivos de currículos pré-escolares que utilizam aulas de apresentação de habilidades (com histórias, bonecos e ilustrações que oferecem modelos) e atividades práticas orientadas (brincadeiras e jogos de faz-de-conta) para ensinar habilidades socioemocionais na sala de aula. Por exemplo, em um ensaio aleatório, o programa "*I Can Problem Solve*" (ICPS – Posso resolver problemas)[13] produziu melhoras sustentáveis nas habilidades de resolução de conflitos de crianças pré-escolares e de jardim de infância, especialmente quanto à capacidade de pensar sobre múltiplas soluções alternativas para problemas sociais e melhora nos níveis de impulsividade, habilidades de lidar com dificuldades e retraimento, segundo avaliações dos educadores.[14,15] Também no contexto de um ensaio aleatório, uma versão para pré-escolares do *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS – Promovendo Estratégias Alternativas de Pensamento), um programa abrangente de aprendizagem socioemocional, produziu melhoras segundo avaliações padronizadas de emoção, compreensão e avaliações de educadores e de pais sobre competência social.[16]

Programas indicados/selecionados de treinamento em competência social também mostraram-se eficazes para crianças pré-escolares com baixos níveis de aceitação pelos pares e problemas de comportamento social[17] e com dificuldades de desenvolvimento.[18] Esses programas sugerem que o preparo de crianças para brincadeiras cooperativas e habilidades de comunicação (por

exemplo, iniciar brincadeiras, fazer perguntas, dar apoio aos pares) podem ter efeitos positivos sobre seu comportamento social, e sugerem também que atividades gerais no contexto da sala de aula (reforço seletivo e engenharia ambiental para criar oportunidades para brincadeiras entre pares) desempenham um papel importante na promoção de melhorias na aceitação pelos pares. Além disso, o I*ncredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Currículum (Currículo de Habilidades Sociais e Resolução de Problemas do Incredible Years Dinosaur)* foi desenvolvido especificamente para crianças de pré-escola e dos primeiros anos da escola primária que apresentam problemas de conduta agressiva-destrutiva, associados a problemas entre pares.[19] Um ensaio aleatório do programa revelou efeitos positivos sobre a exteriorização de problemas comportamentais e habilidades de resolução de conflitos sociais.[19]

Conclusões

Os anos pré-escolares representam uma fase ideal para intervenções preventivas e educacionais destinadas a promover o desenvolvimento socioemocional e competências para interação entre pares. Crianças pré-escolares estão motivadas para fazer as primeiras amizades e para explorar brincadeiras cooperativas e compartilhadas de faz-de-conta sugeridas pelos seus pares.[20, 21] Por sua vez, interações positivas entre pares oferecem uma fonte de entretenimento e de companhia, apoio para o desenvolvimento de habilidades sociais e de compreensão interpessoal, e promovem sentimentos de competência social.[22]

Programas universais e programas indicados/selecionados mostraram-se eficazes na promoção de competências socioemocionais de crianças pré-escolares, contribuindo para a aceitação entre seus pares e prontidão para a escola. Programas eficazes focalizam áreas de habilidades socioemocionais associadas empiricamente à aceitação pelos pares durante os anos pré-escolares, com instruções e criação de modelos para ilustrar os conceitos de habilidades, oportunidades para prática de habilidades, retroalimentação como apoio para o desempenho e arrumação estratégica da sala de aula para propiciar a generalização e manutenção das habilidades em contextos naturais de pares. São necessárias mais pesquisas para refinar os programas, mas a evidência existente oferece forte apoio a políticas que encorajem a promoção sistemática de competências socioemocionais em programas pré-escolares.

Implicações

Os programas-modelo evidenciam que a instrução e o apoio sistemáticos podem favorecer o desenvolvimento socioemocional e as relações positivas entre pares em crianças pré-escolares. Programas de orientação de competências sociais com evidências empíricas de eficácia fornecem uma base para a melhoria dos padrões atuais de práticas e um alicerce para a pesquisa e o refinamento futuros. São necessárias mais pesquisas, especificamente para avaliar o impacto da combinação de intervenções universais e indicadas, para identificar estratégias para a instrução e a prática de habilidades que otimizem o envolvimento e a aprendizagem, e para identificar estratégias que promovam a generalização e manutenção da utilização das habilidades pela criança em outros contextos e momentos. Uma vez que os educadores são uma fonte importante de socialização e de apoio para crianças pré-escolares, precisam ser desenvolvidas práticas melhores para sua orientação e monitoramento, de forma que os educadores possam implementar efetivamente programas de treinamento de competências sociais. Também são necessárias mais pesquisas para identificar o papel do treinamento de pais em programas de promoção de competências sociais em crianças pré-escolares.

Références

1. 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.
2. Parker JG, Rubin KH, Price JM, DeRosier ME. Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: Cicchetti D, Cohen DJ, eds. *Risk, disorder, and adaptation*. Oxford, England: John Wiley & Sons; 1995:96-161. *Developmental Psychopathology*; vol. 2.
3. Mrazek PJ, Haggerty RJ, eds. *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research* .Washington, DC: National Academy Press; 1994.
4. Webster-Stratton C, Taylor T. Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years).*Prevention Science* 2001;2(3):165-192.
5. Bierman KL, Erath SA. Promoting social competence in early childhood: Prevention and early intervention programs. In: McCartney K, Phillips D, eds. *Handbook of Early Child Development*. Blackwell; Sous presse.
6. Denham SA, Burton R. *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers; 2003.
7. Eisenberg N, Fabes RA. Emotion, regulation, and the development of social competence. In: Clark MS, ed. *Emotion and social behaviour*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1992:119-150. *Review of personality and social psychology*; vol. 14.
8. Kemple K, Speranza H, Hazen N. Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool years. *Merrill-Palmer Quarterly* 1992;38(3):364-381.
9. Mendez JL, Fantuzzo J, Cicchetti D. Profiles of social competence among low-income African-American preschool children. *Child Development* 2002;73(4):1085-1100.

10. Ladd GW, Price JM, Hart CH. Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development* 1988;59(4):986-992.

11. Youngstrom E, Wolpaw JM, Kogos JL, Schoff K, Ackerman B, Izard C. Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity.*Journal of Clinical Child Psychology* 2000;29(4):589-602.

12. Ladd GW, Mize J. A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review* 1983;90(2):127-157.

13. Shure MB. *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Kindergarten and primary grades*. Champaign, Ill: Research Press; 1992.

14. Shure MB, Spivack G. Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology 1980;1(1):*29-44.

15. Shure MB, Spivack G. Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention.*American Journal of Community Psychology 1982;10*(3):341-356.

16. Domitrovich CE, Greenberg MT, Kusche C, Cortes R. *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. Philadelphia, Pa: Pennsylvania State University; 1999.

17. Mize J, Ladd GW. Toward the development of successful social skills training for preschool children. In: Asher SR, Coie JD, eds. *Peer rejection in childhood*. *Cambridge studies in social and emotional development*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:338-361.

18. Odom SL, McConnell SR, McEvoy MA, Peterson C, Ostrosky M, Chandler LK, Spicuzza RJ, Skellenger A, Creighton M, Favazza PC. Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 1999;19(2):75-91.

19. Webster-Stratton C, Reid J, Hammond M. Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2001;42(7):943-952.

20. Gottman JM. How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1983;48:(3). Serial No. 201.

21. Howes C. Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review* 1987;7(3):252-272.

22. Hartup W. The peer system. In: Hetherington EM, ed. *Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley; 1983:102-196. Mussen PE, ed. *Handbook of child psychology*. 4th ed; vol 4.