



Enciclopédia
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância



Relações entre pares

Atualizado: Outubro 2011

Editor do Tema :

Michel Boivin, PhD, Université Laval, Canadá

Tradução: B&C Revisão de Textos | Revisão técnica: Adriana Fridman, Aliança pela Infância | Revisão final:
Alessandra Schneider, CONASS

Índice

Síntese	4
A origem das dificuldades nas relações entre pares na primeira infância e seu impacto sobre a adaptação e o desenvolvimento psicossocial das crianças	8
MICHEL BOIVIN, PHD, CANADA CHAIR ON CHILDREN'S SOCIAL DEVELOPMENT, MARÇO 2005	
Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças	14
DALE F. HAY, PHD, MARÇO 2005	
Relações entre irmãos* e seu impacto no desenvolvimento das crianças	19
NINA HOWE, PHD, HOLLY RECCHIA, MA (DOUTORANDA), ABRIL 2006	
Programas de prevenção e intervenção que promovem relações positivas entre pares na primeira infância	25
KAREN L. BIERMAN, PHD, STEPHEN A. ERATH, MS, OUTUBRO 2004	
Intervenções precoces para melhorar competências sociais entre pares de crianças de baixa renda	29
PATRICIA H. MANZ, PHD, CHRISTINE M. MCWAYNE, PHD, NOVEMBRO 2004	
Competências sociais entre pares de crianças pequenas com necessidades especiais	34
SAMUEL L. ODOM, PHD, JANEIRO 2005	
Promovendo relações entre pares de crianças pequenas: Comentários sobre Odom, Manz e McWayne, e Bierman e Erath	39
MICHAEL J. GURALNICK, PHD, JANEIRO 2005	
Intervenções em habilidades sociais e dificuldades nas relações entre pares na primeira infância: Comentários sobre Bierman e Erath, Manz e McWayne e Odom	43
JACQUELYN MIZE, PHD, JULHO 2005	

Tema financiado por



Síntese

Qual é sua importância?

Relações entre pares na primeira infância são essenciais para a adaptação psicossocial presente e futura. Vividas em atividades em grupo ou em amizades unipessoais, elas desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças, ajudando-as a dominar novas habilidades sociais e familiarizar-se com as normas e processos sociais envolvidos nas relações interpessoais. Este tema apresenta particular interesse na atualidade, uma vez que cada vez mais as crianças são expostas a outros pares mesmo antes do ingresso na escola, pela frequência a creches e porque a maioria das crianças interage com irmãos de idades aproximadas no contexto da família.

Até os quatro anos, ou mais tardar, a maioria das crianças é capaz de ter um melhor amigo e de conhecer os parceiros de quem gosta ou de quem não gosta. No entanto, entre 5% e 10% das crianças experimentam *dificuldades crônicas nas relações com pares*, tais como rejeição ou hostilização. Problemas precoces com pares podem ter um impacto negativo no desenvolvimento social e emocional posterior. Contudo, intervenções em relação a essas dificuldades parecem ser particularmente efetivas quando são realizadas mais cedo na vida.

O que sabemos?

Há uma série de *habilidades* emocionais, cognitivas e comportamentais que se desenvolvem nos dois primeiros anos de vida que ajudam a promover relações positivas entre pares. Entre elas, lidar com a atenção conjunta, regular emoções, inibir impulsos, imitar as ações de outra criança, compreender relações causa-efeito, e desenvolver habilidades de linguagem. Alguns fatores externos, tais como as relações das crianças com os membros da família e sua bagagem cultural ou socioeconômica, e fatores individuais, como incapacidades físicas, intelectuais de desenvolvimento ou comportamentais, também podem influenciar as experiências de crianças com seus pares.

Origens das dificuldades nas relações entre pares

Crianças com deficiências, que frequentemente estão prejudicadas quanto a uma ou mais das habilidades mencionadas acima, tendem a ter desempenho social menos satisfatório do que seus pares que apresentam desenvolvimento normal. Especialmente as crianças que têm habilidades limitadas ou nulas de comunicação, habilidades sociais e/ou habilidades motoras limitadas tendem a apresentar comportamentos inadequados (agressivos, por exemplo), interagir menos com seus pares, e em decorrência disso, a ser menos aceitas por eles.

Mesmo em crianças com deficiências, um dos principais fatores associados a dificuldades nas relações com pares é o comportamento. Crianças agressivas, hiperativas ou retraídas frequentemente sofrem mais rejeição dos parceiros.

A relação entre *comportamento agressivo* e a experiência de rejeição pelos pares pode variar de acordo com o gênero, o período de desenvolvimento e o grupo de pares. Por exemplo, a associação entre agressão e rejeição é mais acentuada nos anos pré-escolares ou nos primeiros anos de escola do que em fases posteriores da infância. Crianças agressivas também podem ser mais populares quando pertencem a um grupo de crianças que aceitam ou são neutras em relação a comportamentos agressivos; e podem não aparentar dificuldade de fazer amigos entre parceiros igualmente agressivos.

Ainda assim, mais do que a presença de agressão, a ausência de *comportamento pró-social* pode promover a rejeição entre pares. Crianças tímidas e retraídas também vivenciam dificuldades de relacionamento entre pares, embora isso tenda a ocorrer mais tarde, depois dos anos pré-escolares.

Impacto das dificuldades de relacionamento entre pares

A curto e médio prazo, relações problemáticas entre pares estão associadas com fracasso escolar e *baixo desempenho acadêmico*. Entre outras coisas, a rejeição e os conflitos entre pares podem reprimir a motivação das crianças para as atividades de sala de aula. Crianças que têm amigos na sala de aula e que são aceitas por seus pares em geral têm mais motivação para participar.

No longo prazo, dificuldades precoces de relacionamento entre pares correlacionam-se com uma diversidade de *problemas de adaptação* na adolescência e no início da vida adulta, tais como evasão escolar, delinquência e problemas emocionais como solidão, depressão e ansiedade. As evidências sobre consequências de longo prazo das dificuldades entre pares nos anos pré-escolares ainda são limitadas, uma vez que outras causas potenciais (por exemplo, fatores pessoais ou ambientais) não foram excluídas. No entanto, risco de não adaptação em crianças que apresentam problemas comportamentais e emocionais precoces parece ser exacerbado pela rejeição pelos seus pares. Inversamente, amizades e relações positivas precoces no grupo de pares parecem *proteger crianças de risco* contra problemas psicológicos posteriores.

Relações entre irmãos são um tipo especial de relação entre pares, mais íntimas e com tendência a ser mais duradouras do que qualquer outra relação na vida. Oferecem um contexto importante para o desenvolvimento da compreensão das crianças sobre o mundo dos outros, suas emoções, pensamentos, intenções e crenças. Conflitos frequentes entre irmãos na infância associam-se a dificuldades de adaptação mais tarde, inclusive tendências à violência.

O que pode ser feito?

Programas de prevenção

Dois tipos de *programas de prevenção* destinados a promover competências sociais e emocionais em crianças pré-escolares evidenciaram impactos positivos: programas universais, que em geral são ministrados pelo educador para todo o grupo, visando promover aprendizagem e relações positivas entre pares; e programas indicados, que focalizam a recuperação de *deficits* de habilidades e a redução de problemas comportamentais

existentes que podem levar a dificuldades da criança na relação com seus pares.

As pesquisas sugerem que a implementação dos dois tipos de programa no mesmo contexto proporcionaria um seguimento ideal de serviços. Programas universais poderiam melhorar a eficácia dos programas indicados, por tornarem o ambiente da sala de aula mais receptivo e encorajador em relação às habilidades sociais emergentes das crianças que são alvo dos programas indicados. É necessário, entretanto, analisar os *custos e benefícios* da implementação de programas universais.

Todas as crianças pré-escolares deveriam aprender um conjunto de *habilidades* associadas à aceitação pelos seus pares e que protejam da rejeição pelos seus pares. Nos anos pré-escolares, essas habilidades incluem capacidade de brincar cooperativamente, habilidades de linguagem e comunicação, compreensão emocional e regulação, controle da agressão e habilidades de resolução de conflitos sociais.

Programas universais foram projetados para ensinar essas habilidades e, aparentemente, os currículos pré-escolares que utilizam aulas de apresentação de habilidades (com histórias de modelagem, bonecos e ilustrações) e atividades práticas orientadas (brincadeiras e jogos de papéis) para ensinar habilidades socioemocionais na sala de aula têm impactos positivos.

Os ingredientes chave de *programas eficazes indicados/selecionados* incluem a orientação das crianças em brincadeiras cooperativas e habilidades de comunicação, e disponibilização de atividades gerais no contexto da sala de aula. Esses programas têm se mostrado eficazes para crianças com baixa aceitação pelos pares ou problemas de comportamento social e deficiências de desenvolvimento.

Para promover experiências positivas entre pares, especificamente para crianças com deficiências, a escolha educacional deveria recair sobre *programas de inclusão* em um grupo de crianças bem adaptadas. De fato, crianças com deficiências necessitam frequentemente de intervenções sistemáticas e planejadas individualmente, ou estratégias para a promoção de competências sociais relativas aos pares, e um aspecto central que determina o sucesso dessas intervenções é o acesso a um grupo socialmente competente.

Crianças de condição socioeconômica baixa ou pertencentes a minorias étnicas também representam populações de risco quanto a dificuldades entre pares. Para essas crianças, *brincar com pares* é um contexto natural e dinâmico para favorecer a aquisição de competências sociais importantes nos anos pré-escolares, e as intervenções que são interligadas a esse contexto têm-se revelado as formas mais eficazes de melhorar as interações dessas crianças com seus pares. O desenvolvimento e a implementação de intervenções em parceria com educadores infantis e com as famílias das crianças aumentam sua relevância para crianças de culturas e condições socioeconômicas diversas.

Programas de intervenção que abordam relações problemáticas entre irmãos ainda são incipientes, mas as evidências recentes sugerem que a capacitação de habilidades sociais pode ajudar a reduzir conflitos entre irmãos pequenos e aumentar suas interações pró-sociais. As *intervenções para pais* focalizam na sua capacitação como mediadores de conflitos entre seus filhos, ao invés de julgar e decidir por eles. Estruturando o processo de negociação, mas deixando nas mãos das próprias crianças a resolução final do conflito, esse tipo de intervenção visa, não só melhorar os desenlaces dos conflitos, mas também ajudar as crianças a compreenderem-se mutuamente e a desenvolverem formas construtivas de resolver conflitos.

Desafios

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, referencial organizacional ou sistemas de apoio em nível nacional. Assim, um importante *desafio para os formuladores de políticas* é encontrar uma maneira de disseminar informações, oferecer capacitação adequada aos pais, cuidadores e professores, disponibilizar currículos de habilidades sociais para o grande número de programas livremente interligados que atendem crianças em idade pré-escolar, e monitorar a qualidade desses programas.

Além disso, embora a literatura sobre relações entre pares na infância ofereça diversas perspectivas para o planejamento e a implementação de programas efetivos de prevenção e de intervenção, é necessária a realização de um número maior de ensaios aleatórios e controlados, especialmente para intervenções preventivas nesse grupo etário.

A origem das dificuldades nas relações entre pares na primeira infância e seu impacto sobre a adaptação e o desenvolvimento psicossocial das crianças

Michel Boivin, PhD, *Canada Chair on Children's Social Development*

GRIP, École de psychologie & Université Laval, Canadá

Março 2005

Introdução

Acredita-se que as relações entre pares desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças.^{1,2,3} Elas oferecem oportunidades únicas para a familiarização com normas e processos sociais envolvidos nas relações interpessoais e para a aprendizagem de novas habilidades sociais. Oferecem, ainda, contextos nos quais as capacidades de autocontrole podem ser experimentadas e refinadas. As relações entre pares na infância são também multifacetadas: as crianças vivenciam interações entre pares por meio de sua participação em atividades de grupo, bem como em suas relações diádicas com amigos.² Considera-se que essas diversas facetas das experiências com pares propiciam oportunidades de desenvolvimento, próprias de cada idade, para a construção do *self*^a, com a experiência em grupos de pares aumentando progressivamente de importância e culminando na média infância, antes de dar lugar às amizades como característica central na fase final da infância e na adolescência.³

Problemas

Infelizmente, nem sempre as relações entre pares são benéficas para as crianças: entre 5% e 10% das crianças vivenciam dificuldades crônicas de relacionamento entre pares, tais como rejeição⁴ ou assédio⁵ dos parceiros. Nos últimos 20 anos, tem havido inúmeras pesquisas visando à compreensão da natureza, do significado e do impacto de problemas de relacionamento entre pares.³ A maior parte desse esforço de pesquisa concentrou-se em crianças de idade escolar. No entanto, cada vez mais crianças são expostas a outros pares cedo na sua vida, por meio da frequência a creches.⁶ As relações entre pares nos primeiros anos de vida são, portanto, muito relevantes para questões de políticas sociais e devem ser objeto de contínua atenção.

Questões-chave de pesquisa

Há pelo menos quatro questões básicas relevantes no estudo de relações precoces entre pares: 1) Quais são os marcos de desenvolvimento de interações e relações entre pares na infância? 2) Em que idade as crianças começam a ter dificuldades de relacionamento com seus pares? 3) Que comportamentos sociais são

responsáveis por dificuldades nas relações entre pares na infância? 4) Quais são as consequências de dificuldades nessas relações?

Resultados de pesquisa

Marcos de desenvolvimento de interações e relações entre pares na infância: ao final do primeiro ano de vida, a maioria dos bebês compartilha atividades com seus pares, principalmente em torno de objetos. Ao final do segundo ano, com a locomoção mais eficiente e o desenvolvimento da linguagem, as crianças são capazes de coordenar seu comportamento em brincadeiras com parceiros; imitam-se mutuamente e começam a alternar papéis nas brincadeiras.^{7,8} Entre os três e os cinco anos, há um aumento sistemático de comportamentos pró-sociais e de brincadeiras de faz-de-conta, bem como uma redução de comportamentos agressivos, refletindo a maior capacidade das crianças de adotar a perspectiva do parceiro de brincadeira.^{9,8} Essas habilidades sócio-interativas emergentes constituem as bases das primeiras relações entre pares, que se manifestam inicialmente na preferência por parceiros específicos.^{10,8} Essas preferências iniciais levarão gradualmente às amizades pré-escolares, que estão baseadas principalmente em trocas concretas e atividades lúdicas recíprocas. Em contextos de creche, essas amizades tornam-se progressivamente mais segregadas em termos de sexo e imersas em redes afiliativas.^{11,12,13} Grupos informais e multietários de brincadeira formam-se também entre vizinhos.^{14,15}

Em que idade as crianças começam a ter dificuldades de relacionamento com seus pares? Crianças pré-escolares constroem gradualmente suas percepções sobre seus pares e amigos. Por volta dos quatro anos, pelo menos, identificam, de maneira confiável, seus melhores amigos, os parceiros de quem gostam e aqueles de quem não gostam. A combinação dessas percepções revela uma estrutura coerente e consistente de *status* no grupo, com algumas crianças menos queridas e percebidas de forma negativa pelo grupo de pares.^{16,17,10} Essa forma de rejeição pelos pares pode levar a várias manifestações de comportamentos negativos dirigidos à criança, tais como controlar e dominar uma criança, provocação excessiva e assédio ou vitimização pelos pares.^{18,19} Assédio pelos pares refere-se ao fato de uma criança ser exposta, repetidamente e em várias ocasiões, a tratamento negativo por parte de uma ou mais crianças.²⁰ Isto tem sido mais documentado na média infância, mas há evidências de que essas dificuldades também existem na fase pré-escolar.^{21,22,23}

Que fatores são responsáveis pelas dificuldades de relacionamento entre pares na infância? Características físicas alteradas, tais como problemas de linguagem, falta de jeito ou incapacidade física podem criar dificuldades de relacionamento entre pares. No entanto, os atributos comportamentais das crianças têm sido mais sistematicamente identificados como as principais fontes dessas dificuldades. As crianças que vivenciam dificuldades de relacionamento com seus pares tendem a ser mais agressivas, hiperativas e negativistas, mas também mais retraídas e menos sociáveis.^{22,24,25} Esses comportamentos poderiam ser determinantes proximais, bem como consequências, de suas dificuldades de relacionamento na primeira infância (ver abaixo). O comportamento agressivo é o correlato e o determinante proximal mais comumente citado de rejeição entre pares em contextos escolares.^{26,27,3} Entretanto, algumas crianças agressivas desfrutam de um *status* social bastante alto,²⁸ especialmente se as normas do grupo aceitarem ou forem neutras em relação a comportamentos agressivos.²⁹ Isso é mais provável entre crianças pré-escolares, porque as formas instrumentais e pró-ativas de comportamento agressivo podem estar positivamente relacionadas com popularidade.³⁰ De fato, crianças dessa idade, especialmente meninos,³¹ frequentemente utilizam meios agressivos para conseguir um ^{status} mais alto na estrutura social. Um fenômeno relacionado é que pré-escolares

agressivos tendem a associar-se ou a fazer amizade uns com os outros,^{32,33} uma tendência que poderia reforçar comportamentos agressivos como forma de atingir metas sociais.^{34,35} Finalmente, crianças tímidas e retraídas também tendem a vivenciar dificuldades nas relações com seus pares.³⁶ Neste caso, no entanto, os problemas de relacionamento tendem a ocorrer mais tarde, porque essas formas de reticência social são menos notáveis e menos óbvias para crianças pré-escolares.³⁷

Quais são as consequências de dificuldades nas relações entre pares na infância? Há um consenso nessa área de que crianças que vivenciam dificuldades no relacionamento com seus pares correm risco de uma diversidade de problemas futuros de adaptação, entre os quais estão evasão escolar, delinquência e problemas emocionais.^{3,38} No entanto, os processos de desenvolvimento que conduzem a esses problemas posteriores ainda são questões em aberto: as dificuldades nas relações entre pares na infância estariam realmente causando esses problemas de adaptação, ou eles resultam de características persistentes da criança?³⁹ Verificou-se que dificuldades duradouras nas relações entre pares na infância prevêm problemas interiores como solidão, depressão e ansiedade, bem como problemas de saúde e na escola.^{38,40,3} A evidência quanto a crianças pré-escolares é mais limitada, mas aponta na mesma direção.^{21,22,41} No entanto, não está claro se esses problemas nas relações entre pares na infância terão consequências de longo prazo. A rejeição pelos pares no jardim de infância pode também fortalecer comportamentos agressivos reativos entre crianças que apresentam uma predisposição para a agressão, possivelmente porque a experiência de rejeição pelos pares induz e promove atribuições e expectativas hostis a respeito de situações sociais.⁴² Como já foi afirmado anteriormente, a vinculação recíproca entre crianças agressivas também pode reforçar seus comportamentos agressivos no decorrer da primeira infância. De fato, interações entre pares de crianças agressivas nos anos pré-escolares são as vezes ocasião para trocas coercitivas que podem, sob certas condições (por exemplo, atitude submissa da criança coagida, tolerância dos adultos e dos pares em relação à agressão), funcionar como oportunidades de aprendizagem e treinamento de comportamentos agressivos.⁴³ Esse processo, denominado “treino de desvios”, já recebeu sustentação empírica substancial.⁴⁴ A evidência preliminar sugere que a quantidade de tempo na creche associa-se a taxas mais altas de agressão,^{45,6} e os processos de treino de desvios poderiam ser parcialmente responsáveis por essa associação.^{33,46} Finalmente, deve-se notar também que as relações de amizade (por exemplo, vínculo com crianças agressivas;³⁴ ter um amigo que protege⁴⁷) também podem desempenhar um papel importante de proteção em relação a experiências negativas entre pares e o impacto dessas experiências. Esses processos possivelmente operam também na pré-escola.

Conclusões

As vidas sociais de crianças pré-escolares são bastante elaboradas e refinadas, na medida em que elas vivenciam uma variedade de experiências positivas e negativas com seus pares no decorrer desses primeiros anos de vida. Diferenças individuais de adaptação em relação aos pares podem ser percebidas assim que os grupos são formados. Pelo menos por volta dos quatro anos, uma proporção significativa de crianças enfrentará dificuldades no relacionamento com seus pares, tais como rejeição e assédio pelos seus pares, e essas experiências negativas poderiam ter um impacto sobre sua adaptação e seu desenvolvimento socioemocional. A dinâmica de desenvolvimento dessas dificuldades é multifacetada e envolve associações bidirecionais e diferenciadas com as tendências comportamentais das crianças. Entre estas, comportamentos sociais inadequados, como a agressão, estão claramente envolvidos, mas de formas complexas. Não apenas são determinantes proximais significativos das dificuldades de relacionamento entre pares, mas também estão

imersos em uma matriz social emergente que pode manter e promover tendências agressivas. A partir do jardim de infância, comportamentos agressivos hostis aparecem associados à rejeição pelos pares, e talvez amplificados por esta. No entanto, a maioria das crianças agressivas não é marginalizada, tendendo a associar-se umas com as outras nos anos pré-escolares. Isto poderia resultar em algumas formas de treino de desvios.

Implicações para perspectivas de políticas e serviços

Não está claro se as relações positivas e negativas entre pares na infância têm benefícios ou custos de longo prazo. No entanto, diante da evidência revista aqui, é óbvio que esta questão deveria ser alvo de preocupação de formuladores de políticas e de provedores de serviços. Sem dúvida, muitos problemas de adaptação podem ser remetidos a problemas de relacionamento entre pares na infância. O desafio para a comunidade de pesquisa é entender mais claramente a origem, o desenvolvimento e o impacto de relações saudáveis e problemáticas entre pares na primeira infância. Para isso são essenciais estudos prospectivos do desenvolvimento inicial. Essas questões fundamentais tornam-se ainda mais importantes já que cada vez mais crianças vivenciam desde cedo relações entre pares por meio de uma variedade de programas públicos e privados promotores de cuidados na infância. Esses serviços também intervêm mais cedo do que nunca na vida das crianças. É importante avaliar de que maneira os vários programas de cuidados podem ou não promover relações entre pares saudáveis. Esses esforços de pesquisa devem também contribuir para o planejamento e a avaliação de programas adequados e eficientes de prevenção. Por exemplo, é evidente atualmente que não se devem agrupar, para fins de tratamento, crianças pequenas que apresentam comportamentos agressivos.

Références

1. Asher SR, Coie JD. *Peer rejection in childhood*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990.
2. Hartup WW. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 1996;67(1):1-13.
3. Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg N, ed. *Social, emotional, and personality development*. New York, NY: J. Wiley; 1998:619-700. Damon W, ed-in-chief. *Handbook of Child Psychology*, vol 3.
4. Coie JD, Dodge KA. Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1983;29(3):261-281.
5. Perry DG, Kusel SJ, Perry LC. Victims of peer aggression. *Developmental Psychology* 1988;24(6):807-814.
6. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):976-1005.
7. Ross HS, Lollis SP, Elliot C. Toddler-peer communication. In: Rubin KH, Ross HS, eds. *Peer relationships and social skills in childhood*. New York, NY: Springer-Verlag; 1982:73-98.
8. Strayer FF. Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of social competence. In: Schneider BH, Attili G, Nadel J, Weissberg R, eds. *Social competence in developmental perspective*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers; 1989:145-174.
9. Rubin KH, Watson KS, Jambor TW. Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development* 1978;49(2):534-536.
10. Howes C. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(1).
11. Lafrenière PJ, Strayer FF, Gauthier R. The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development* 1984;55(5):1958-1965.
12. Maccoby EE. *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1998.
13. Strayer FF, Santos AJ. Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development* 1996;5(2):117-130.
14. Ellis S, Rogoff B, Cromer CC. Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology* 1981;17(4):399-407.
15. Ladd GW, Golter BS. Parents' management of preschooler's peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental Psychology*

1988;24(1):109-117.

16. Boivin M, Bégin G. Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. *Canadian Journal of Behavioural Science* 1986;18(2):167-172.
17. Boivin M, Tessier O, Strayer FF. La cohérence des choix sociométriques et l'évaluation de l'amitié chez les enfants d'âge pré-scolaire. *Enfance* 1985;329-343. id. 1760.
18. Boivin M, Hymel S. Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology* 1997;33(1):135-145.
19. Boivin M, Hymel S, Hodges EVE. Toward a process view of peer rejection and harassment. In: Juvonen J, Graham S, eds. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York, NY: Guilford Press; 2001:265-289.
20. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, Mass: Blackwell Publishers; 1993.
21. Alsaker FD, Valkanover S. Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In: Juvonen J, Graham S, eds. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York, NY: Guilford Press; 2001:175-195.
22. Crick NR, Casas JF, Ku HC. Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology* 1999;35(2):376-385.
23. Kochenderfer BJ, Ladd GW. Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development* 1996;67(4):1305-1317.
24. Landau S, Moore LA. Social skill deficits in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review* 1991;20(2):235-251.
25. Newcomb AF, Bukowski WM, Pattee L. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 1993;113(1):99-128.
26. Coie JD, Kupersmidt JB. A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development* 1983;54(6):1400-1416.
27. Dodge KA. Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development* 1983;54(6):1386-1399.
28. Rodkin PC, Farmer TW, Pearl R, Van Acker R. Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology* 2000;36(1):14-24.
29. Boivin M, Dodge KA, Coie JD. Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 1995;69(2):269-279.
30. Dodge KA, Coie JD, Pettit GS, Price JM. Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development* 1990;61(5):1289-1309.
31. Hawley PH. The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review* 1999;19(1):97-132.
32. Farver JAM. Aggressive behavior in preschoolers' social networks: Do birds of a feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly* 1996;11(3):333-350.
33. 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.
34. Boivin M, Vitaro F. The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support. In: McCord J, ed. *Coercion and punishment in long-term perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press; 1995:183-197.
35. Poulin F, Boivin M. The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology* 2000;36(2):233-240.
36. Boivin M, Hymel S, Bukowski WM. The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology* 1995;7(4):765-785.
37. Younger AJ, Boyko KA. Aggression and withdrawal as social schemas underlying children's peer perceptions. *Child Development* 1987;58(4):1094-1100.
38. McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L. The consequences of childhood peer rejection. In: Leary MR, ed. *Interpersonal rejection*. London, England: Oxford University Press; 2001:213-247.
39. Parker JG, Asher SR. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 1987;102(3):357-389.
40. Rigby K. Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology* 1999;69(1):95-104.
41. Kochenderfer-Ladd B, Ladd GW. Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In: Juvonen J, Graham S, eds. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York, NY: Guilford Press; 2001:25-48.

42. Dodge KA, Lansford JE, Burks VS, Bates JE, Pettit GS, Fontaine R, Price JM. Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development* 2003;74(2):374-393.
43. Patterson GR, Littman RA, Bricker W. Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1967;32(5):1-43.
44. Dishion TJ, Patterson GR, Griesler PC. Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. In: Huesmann LR, ed. *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York, NY: Plenum Press; 1994:61-95.
45. Belsky J. Quantity counts: Amount of child care and children's socioemotional development. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 2002;23(3):167-170.
46. Fabes RA, Hanish LD, Martin CL. Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development* 2003;74(4):1039-1043.
47. Hodges EVE, Boivin M, Vitaro F, Bukowski WM. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 1999;35(1):94-101.

Nota:

^aNT: Não há uma tradução consensual para *self* na literatura brasileira da área. O sentido mais aproximado é o "si mesmo" – no contexto, a construção de sua identidade íntima.

Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças

Dale F. Hay, PhD

Universidade Cardiff, País de Gales

Março 2005

Introdução

Os pesquisadores de desenvolvimento humano sempre chamaram a atenção para a importância dos pares de idade, especialmente na adolescência, quando os pares podem facilitar mutuamente comportamentos antissociais. Supôs-se frequentemente que os pares fossem menos importantes na primeira infância, quando são mais influentes as relações com membros da família. No entanto, a pesquisa recente evidencia claramente que até mesmo os bebês convivem com pares, e que algumas crianças de três e quatro anos de idade já estão tendo dificuldades de aceitação por seus pares. Problemas precoces entre pares têm consequências negativas para o desenvolvimento social e emocional posterior da criança. Para compreender porque algumas crianças acham difícil relacionar-se com seus pares, é importante estudar o desenvolvimento de relações entre pares na infância.

Do que se trata

O tema relações entre pares na infância é relevante para formuladores de políticas e provedores de serviços nos setores de educação, assistência social e saúde mental. Na sociedade ocidental, praticamente todas as crianças são educadas em companhia de pares; em alguns países, como o Reino Unido, a educação compulsória tem início aos quatro anos de idade. Relações problemáticas entre pares podem ter efeitos adversos na transição para a escola, com consequências subseqüentes para o sucesso acadêmico. Além disso, até mesmo bebês e crianças pequenas convivem frequentemente com pares em programas informais entre os pais ou em serviços formais de cuidados na infância. Há muito interesse no impacto de cuidados precoces na infância sobre o desenvolvimento, mas relativamente poucos estudos investigaram efetivamente a qualidade das relações entre pares no contexto de cuidados na infância. É especialmente importante estudar as relações entre pares em crianças com necessidades educacionais especiais. O princípio de inclusão de crianças com necessidades especiais no sistema educacional regular baseia-se na premissa de que é benéfico para essas crianças conviver com pares que têm desenvolvimento típico; no entanto, quando essas experiências são muito negativas, experiências entre pares podem interferir com os objetivos educacionais.

Problemas

Há diversos problemas importantes a serem abordados, que podem ser enquadrados nas seguintes

questões:

1. Quando se desenvolve a capacidade das crianças de relacionar-se com outras crianças da mesma idade?
2. Quais habilidades promovem as relações iniciais entre pares?
3. Por que algumas crianças pequenas têm menos probabilidade de serem aceitas por seus pares?
4. As relações entre pares na infância têm impacto de longo prazo sobre o desenvolvimento da criança?

Contexto de pesquisa

As informações provêm de um conjunto diversificado de estudos, que incluem estudos experimentais e observacionais de interações de bebês e de crianças pequenas com seus pares; estudos longitudinais de desenvolvimento social da criança; estudos educacionais e psicológicos de adaptação das crianças a cuidados na infância e à creche; estudos sociais, psicológicos, sociométricos e etológicos de redes sociais e de relações de dominação em crianças pequenas.

Resultados relacionados às questões-chave de pesquisas recentes

1. Quando se desenvolve a capacidade das crianças de relacionar-se com seus pares?

A maioria dos bebês e das crianças pequenas encontra com parceiros de idade regularmente, e algumas vivenciam relações duradouras com determinados pares a partir do nascimento.¹ Por volta dos seis meses de idade, os bebês comunicam-se com outros bebês por meio de sorrisos, contatos físicos e vocalizações. No segundo ano de vida, apresentam tanto comportamentos pró-sociais como comportamentos agressivos em relação aos pares, sendo que algumas crianças são claramente mais agressivas do que outras.¹⁻⁴

2. Quais habilidades promovem as relações iniciais entre pares?

Embora muitos pesquisadores tenham descrito relações precoces entre pares, relativamente pouca atenção foi dedicada às habilidades emocionais, cognitivas e comportamentais que subjazem à capacidade de interagir harmoniosamente com pares. Sugeriu-se que as relações iniciais entre pares dependem das seguintes habilidades que se desenvolvem durante os dois primeiros anos de vida: (a) administração da atenção conjunta; (b) regulação de emoções; (c) inibição de impulsos; (d) imitação de ações do outro; (e) compreensão de relações de causa e efeito; e (f) competência linguística.⁵ Deficits nessas habilidades podem ser compensados quando as crianças interagem com adultos competentes, como seus pais ou educadores, ou com irmãos mais velhos tolerantes; no entanto, parceiros que também estão desenvolvendo gradualmente essas habilidades podem ser menos tolerantes e, portanto, um ambiente de pares de idade pode ser particularmente desafiante. Crianças com distúrbios de desenvolvimento que têm suas habilidades de atenção⁶ e de imitação⁷ comprometidas e crianças com vocabulário limitado² correm mais riscos, o que pode explicar algumas das relações problemáticas em turmas inclusivas de pré-escola.⁸

3. Por que algumas crianças pequenas têm menos probabilidades de serem aceitas por seus pares?

Um grande volume de pesquisas sobre relações entre pares utilizou métodos *sociométricos*, nos quais as

crianças nomeiam os parceiros de quem gostam e (algumas vezes) de quem não gostam. Esses métodos mostram que algumas crianças são aceitas por seus pares, enquanto outras são ou ativamente rejeitadas, ou ignoradas. A aceitação pelos pares é afetada por muitos fatores da vida da criança, tais como suas relações em casa com seus pais e irmãos, a relação entre os pais e os níveis de apoio social da família.⁵ No entanto, a aceitação pelos pares é mais diretamente afetada pelo comportamento da própria criança. Os estudos mostram que crianças muito agressivas não são aceitas pelos pares,⁹ mas isso pode depender de gênero.¹⁰ Além disso, pode ser a ausência de comportamento pró-social, e não a presença de agressão, que promove a rejeição pelos pares.^{11,12} Em algumas circunstâncias, o comportamento agressivo associa-se positivamente com competência social.¹³

Crianças tímidas também têm problemas de aceitação em seus grupos de pares. A timidez na primeira infância tem sido associada ao temperamento da criança e a reações emocionais anteriores a situações novas, e às relações de apego; crianças pré-escolares tímidas têm mais probabilidade do que outras de ter mães que vivenciaram fobias sociais.¹⁴⁻¹⁶

4. As relações entre pares na infância têm impacto de longo prazo sobre o desenvolvimento da criança?

Há associações claras entre as relações entre pares no início da vida e aquelas que ocorrem em fases posteriores da infância. Por exemplo, crianças pequenas que se envolveram em brincadeiras complexas com seus pares mostraram-se mais competentes na interação com outras crianças nos anos pré-escolares e na média infância.¹⁷ Ser aceito pelos pares na primeira infância é um preditor de relações posteriores com pares. Crianças que não tinham amigos no jardim de infância ainda tinham dificuldades com pares aos 10 anos de idade.¹⁸ Não está claro, no entanto, se os problemas precoces com pares efetivamente causam os problemas posteriores, ou se são ambos causados por outros fatores de risco na família e na escola e por tendências comportamentais e *deficits* de habilidades que dificultam a aceitação pelos pares. No entanto, as raízes da rejeição pelos pares estão nos primeiros anos da infância, e essa rejeição associa-se a menos realizações educacionais, mesmo quando são levadas em consideração muitas outras influências causais.¹⁹ Dito de outra forma, ter amigos na primeira infância parece proteger as crianças contra o desenvolvimento de problemas psicológicos mais tarde.¹⁹

Conclusões

Os pares de idade desempenham papéis importantes na vida das crianças em fases de desenvolvimento muito anteriores ao que poderíamos imaginar. As experiências nos primeiros dois ou três anos de vida têm implicações para a aceitação das crianças por seus colegas na creche e nos anos escolares posteriores. Crianças competentes nas suas relações com seus pares em idades precoces e aquelas que apresentam comportamentos pró-sociais têm probabilidade particularmente alta de ser aceitas por seus pares. Crianças agressivas são frequentemente rejeitadas pelos seus pares, embora a agressividade nem sempre exclua a aceitação. É evidente que relações entre pares colocam desafios especiais para crianças com distúrbios e para outras que não têm as habilidades emocionais, cognitivas e comportamentais subjacentes a interações harmoniosas. Para crianças com problemas comportamentais e emocionais precoces, o risco é exacerbado pela rejeição que vivenciam por parte dos seus pares. Inversamente, amizades e relações positivas em grupos de pares desde cedo na vida parecem proteger as crianças contra problemas psicológicos posteriores.

Implicações para formuladores de políticas e provedores de serviços

A evidência revista aqui desafia crenças arraigadas sobre a importância dos pares no desenvolvimento inicial. Se houve uma fase em que pensamos que os pares começavam a ter influência sobre as crianças durante os anos de escola primária e na adolescência, atualmente parece possível que interações muito precoces entre pares, em casa e em contextos de creche, possam criar o cenário para problemas posteriores. Ao mesmo tempo, esses dados sugerem que é possível atuar precocemente para prevenir esses problemas. Uma vez que a aceitação pelos pares está associada à melhor adaptação psicológica e melhores realizações educacionais, programas que favoreçam a competência precoce para as relações entre pares terão implicações para as políticas educacionais e de saúde mental. Os dados levantam também questões desafiadoras sobre políticas de inclusão para crianças com necessidades educacionais especiais. Os problemas observados em pré-escolas inclusivas podem decorrer de *deficits* subjacentes que poderiam ser tratados diretamente. Portanto, é importante que os formuladores de políticas e os provedores de serviços considerem formas de facilitar relações positivas de crianças pequenas com seus pares.

Références

1. Hay DF, Castle J, Davies L, Demetriou H, Stimson CA. Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1999;40(6):906-916.
2. Dionne G, Tremblay RE, Boivin M, Laplante D, Pérusse D. Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology* 2003;39(2):261-273.
3. Hay DF, Castle J, Davies L. Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor to serious aggression? *Child Development* 2000;71(2):457-467.
4. Rubin KH, Burgess KB, Dwyer KM, Hastings PD. Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology* 2003;39(1):164-176.
5. Hay DF, Payne A, Chadwick A. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2004;45(1):84-108.
6. Charman T, Swettenham J, Baron-Cohen S, Cox A, Baird G, Drew A. Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology* 1997;33(5):781-789.
7. Rogers SJ, Hepburn SL, Stackhouse T, Wehner E. Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2003;44(5):763-781.
8. Guralnick MJ, Paul-Brown D, Groom JM, Booth CL, Hammond MA, Tupper DB, Gelenter A. Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development* 1998;9(1):49-77.
9. Crick NR, Casas JF, Mosher M. Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology* 1997;33(4):579-588.
10. Ostrov JM, Keating CF. Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development* 2004;13(2):255-277.
11. Denham SA, McKinley M, Couchoud EA, Holt R. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development* 1990;61(4):1145-1152.
12. Vitaro F, Gagnon C, Tremblay RE. Predicting stable peer rejection from kindergarten to Grade one. *Journal of Clinical Child Psychology* 1990;19(3):257-264.
13. Vaughn BE, Vollenweider M, Bost KK, Azria-Evans MR, Snider JB. Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly* 2003;49(3):245-278.
14. Rubin KH, Burgess KB, Coplan RJ. Social withdrawal and shyness. In: Smith PK, Hart CH, eds. *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, Mass: Blackwell Publishers; 2002:330-352.
15. Cooper PJ, Eke M. Childhood shyness and maternal social phobia: A community study. *British Journal of Psychiatry* 1999;174:439-443.
16. Howes C, Phillipsen L. Continuity in children's relations with peers. *Social Development* 1998;7(3):340-349.
17. Ladd GW, Troop-Gordon W. The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*

2003;74(5):1344-1367.

18. Woodward LJ, Fergusson DM. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(2):191-201.
19. Criss MM, Pettit GS, Bates JE, Dodge KA, Lapp AL. Family adversity, positive peer relationships, and children's externalising behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development* 2002;73(4):1220-1237.

Relações entre irmãos* e seu impacto no desenvolvimento das crianças

Nina Howe, PhD, Holly Recchia, MA (doutoranda)

Centre for Research in Human Development, Universidade de Concordia, Canadá

Abril 2006

Introdução

Aproximadamente 80% das crianças do mundo ocidental têm pelo menos um irmão. A relação entre irmãos provavelmente será mais duradoura do que qualquer outra relação na vida de uma pessoa, e desempenha um papel essencial na vida das famílias. No entanto, em comparação com a abundância de estudos sobre relações pais-filhos, relativamente pouca atenção tem sido dedicada ao papel dos irmãos e seu impacto no desenvolvimento de cada um deles. Nos últimos 25 anos, a pesquisa abordou as relações entre irmãos na primeira infância, e mostrou-se produtiva uma mudança de direção, do exame de variáveis estruturais (por exemplo, idade, ordem de nascimento) para variáveis mais processuais (por exemplo, a compreensão de seus mundos sociais). Os irmãos são vistos como um componente essencial dos sistemas familiares¹, mas há uma série de desafios conceituais e metodológicos para o estudo de irmãos sob essa perspectiva.

Do que se trata

Três características principais das relações entre irmãos destacam-se na primeira infância.² Em primeiro lugar, as interações entre irmãos são relações emocionalmente carregadas, definidas por emoções fortes e desinibidas, tanto positivas quanto negativas e, as vezes, ambivalentes.^{2,3} Em segundo lugar, relações entre irmãos definem-se pela intimidade: como as crianças passam muito tempo brincando juntas, conhecem muito bem umas às outras. Essa história longa e esse conhecimento íntimo traduzem-se em oportunidades para oferecer apoio emocional e instrumental recíproco,^{4,5} para envolver-se em brincadeiras de faz-de-conta,^{6,7} para entrar em conflito,^{8,9} e para compreender os pontos de vista dos outros.¹⁰⁻¹³ Em terceiro lugar, as relações entre irmãos caracterizam-se por grandes diferenças individuais na qualidade da relação de cada criança com cada irmão/irmã.^{1,2} Além disso, as diferenças de idade entre os irmãos frequentemente fazem com que questões de poder, controle e rivalidade tornem-se fonte de disputas entre as crianças. Essas características às vezes fazem com que as relações entre irmãos sejam um desafio para os pais no cotidiano, devido à natureza potencialmente emocional e altamente carregada das relações e à questão da diferença do tratamento por parte dos pais.

Problemas

Há uma série de questões metodológicas que infestam a literatura sobre irmãos. Ordem de nascimento e diferença de idade são confundidas em muitos estudos.¹⁴ O recrutamento de famílias com filhos pequenos e a coleta domiciliar de dados podem ser onerosos em termos de tempo, mas fornecem dados naturalísticos muito

ricos. Em geral têm sido estudados pares de irmãos de classe média, mas sabemos muito pouco sobre famílias com mais de dois filhos de diferentes grupos socioeconômicos, ou de famílias não ocidentais.

Contexto de pesquisa

Diversos estudos longitudinais acompanharam irmãos e famílias durante a primeira infância.¹⁵⁻¹⁹ A maioria dos estudos de irmãos na primeira infância utilizou observações naturalísticas das interações entre irmãos em suas casas, em geral com as mães, mas em alguns poucos estudos também com os pais.^{8,20,21} Dados observacionais frequentemente são complementados por entrevistas com os irmãos e com os pais, questionários, tarefas estruturadas tais como divisão de brinquedos ou negociação de conflitos, e medidas do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Questões-chave de pesquisa

A questão-chave que mobilizou a pesquisa sobre relações entre irmãos é o motivo pelo qual alguns pares parecem dar-se tão bem e agir como fonte recíproca de companhia e de apoio emocional e instrumental, ao passo que outros irmãos têm uma relação muito mais complicada e conflituosa.² A partir dessa questão básica, foram levantadas diversas outras questões-chave:

1. De que forma a qualidade e a natureza das relações entre irmãos associa-se a desenlaces socioemocionais, à adaptação das crianças e à sua compreensão sobre seus mundos sociais?
2. De que forma os pais devem intervir em conflitos entre seus filhos? Quais são as conexões entre tratamento parental diferenciado (isto é, quando um dos filhos recebe tratamento preferencial) e as relações entre os irmãos?
3. Qual o papel da idade, da ordem de nascimento e do gênero na definição da natureza e da qualidade das relações entre irmãos? De que forma as diferenças individuais de temperamento associam-se à qualidade da relação?
4. De que forma a qualidade das relações entre irmãos na primeira infância afeta as interações entre irmãos ao longo do tempo?

Resultados de pesquisas recentes

As relações entre irmãos oferecem um contexto importante para o desenvolvimento da compreensão da criança sobre seu mundo social, emocional, moral e cognitivo.^{10,22} Sobretudo, os irmãos desempenham um papel particularmente importante no desenvolvimento da compreensão da criança sobre a mente dos outros, isto é, sua compreensão de emoções, pensamentos, intenções e crenças.² Os irmãos parecem demonstrar compreensão da mente dos outros em interações na vida real muito mais cedo do que a evidenciam em avaliações mais formais.^{2,22} Essa compreensão é especialmente revelada em episódios de provocação, brincadeira de faz-de-conta, resolução de conflitos e através da utilização de linguagem emocional e mental nas conversas.² Irmãos pequenos que se envolvem frequentemente em brincadeiras de faz-de-conta demonstram maior compreensão das emoções dos outros e tendem mais a construir significados compartilhados durante as brincadeiras.^{7,23} Diferenças individuais na brincadeira de faz-de-conta e nas estratégias de administração de conflitos predizem a compreensão social da criança ao longo do tempo,^{16,24} habilidades de resolução de conflitos aos seis anos de idade,²⁵ e adaptação na primeira série da escola

primária.²⁶

Uma área importante de pesquisa relaciona-se ao conflito entre irmãos e às maneiras mais adequadas de intervenção dos pais quando os filhos desentendem-se. Conflitos entre irmãos são frequentes,^{8,27} mal resolvidos,^{28,29} e algumas vezes altamente agressivos,¹⁴ violentos³⁰ e até abusivos.³¹ Conflitos entre irmãos na infância também estão associados a pior adaptação na vida posterior. Por exemplo, o conflito entre irmãos na infância relaciona-se a tendências violentas na vida adulta.³² Diante desses dados, não é de surpreender que o conflito entre irmãos seja fonte de preocupação para os pais³³ e que estes questionem sobre a forma melhor de intervir. Por um lado, interferir e resolver os conflitos pode privar as crianças da oportunidade de desenvolver estratégias próprias de resolução de conflitos, e pode de fato agravar os conflitos.^{34,36} Por outro lado, a intervenção pode as vezes ajudar a reduzir a intensidade dos conflitos e levar a soluções mais construtivas.³⁷ Embora a maioria dos pais interfira julgando e decidindo,³⁸ algumas intervenções recentes treinaram pais como mediadores de conflitos entre seus filhos.^{39,40} Estruturando o processo de negociação, mas deixando a resolução final nas mãos das próprias crianças, essas intervenções sugerem uma forma promissora de melhorar os desenlaces de conflitos e ao mesmo tempo ajudar as crianças a compreender-se mutuamente e desenvolver estratégias mais construtivas de resolução.

Quando os pais tratam os filhos de forma diferente, dirigindo às duas crianças quantidades diferentes de afeto positivo, respostas, controle, disciplina e intromissão, as relações entre os irmãos tendem a ser mais conflituosas e menos amistosas,^{1,21} mas isso só ocorre quando as crianças percebem a diferenciação como injusta.⁴¹

Irmãos primogênitos envolvem-se em papéis de liderança e de ensino, ao passo que os irmãos mais novos tendem mais a imitar, seguir e comportar-se como aprendizes.^{14,42,44} Na primeira infância, irmãos podem atuar como fonte de apoio em situações de cuidado em que a mãe está ausente por um breve período,^{5,45} e na média infância os irmãos podem oferecer apoio em situações familiares estressantes.⁴⁶ As diferenças naturais de poder que resultam das diferenças de idade entre irmãos implicam que as duas crianças tendem a ter experiências diferentes na família. Por exemplo, os caçulas podem ter o benefício de aprender com os mais velhos, que estes não têm, e isso resulta algumas vezes em desenvolvimento precoce dos caçulas em algumas áreas.⁴⁷

Embora irmãs mais velhas tendam mais a envolver-se em papéis de cuidado do que os irmãos mais velhos, há poucas diferenças consistentes de gênero e de intervalo de idades nas relações entre irmãos na primeira infância. À medida que os irmãos caçulas tornam-se mais competentes cognitivamente, linguística e socialmente com o passar dos anos, eles passam a assumir papéis mais ativos nas interações com os irmãos, por exemplo, iniciando mais brincadeiras.¹⁶ Assim, o desequilíbrio inicial de poder entre os irmãos parece tornar-se menos relevante à medida que eles crescem, e as interações tornam-se mais equitativas.²²

Há continuidade na qualidade das relações entre irmãos nos primeiros anos, e da primeira à média infância e ao início da adolescência, particularmente quanto a comportamentos e sentimentos positivos dos irmãos mais velhos em relação aos mais novos.^{18,48,49} No entanto, em muitos dos estudos citados aqui, foram documentadas grandes diferenças individuais na qualidade das relações entre irmãos que podem ser influenciadas também por outros fatores, tais como diferenças individuais de temperamento.¹

Conclusões

A relação entre irmãos é um laboratório natural para a aprendizagem de crianças pequenas a respeito de seu mundo. É um lugar protegido e seguro para aprender a interagir com outras crianças que são parceiros interessantes e envolvidos em brincadeiras, aprender maneiras construtivas de resolver desacordos e aprender a regular emoções positivas e negativas de formas socialmente aceitáveis. Há muitas oportunidades para as crianças pequenas desenvolverem uma compreensão sobre as relações sociais com membros da família que podem ser próximos e afetuosos em alguns momentos, e desagradáveis e agressivos em outros. Além disso, há muitas oportunidades para utilizar habilidades cognitivas para convencer os outros sobre seus pontos de vista, ensinar ou imitar as ações do irmão. Os benefícios do estabelecimento de relações calorosas e positivas com irmãos podem durar a vida inteira, ao passo que relações iniciais mais difíceis podem associar-se a resultados de desenvolvimento insatisfatórios. A tarefa dos irmãos na infância é encontrar um equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos de suas relações à medida que crescem juntos.

Implicações para as perspectivas de políticas e serviços

O cuidado parental sensível requer que os adultos utilizem estratégias adequadas em termos de desenvolvimento com crianças de diferentes idades. As estratégias dos pais para a administração de conflitos entre irmãos, e particularmente a promoção de estratégias construtivas (por exemplo, soluções negociadas e justas) *versus* destrutivas (por exemplo, uso de poder ou agressão) são vitalmente importantes para que aprendam a conviver bem uns com os outros. As implicações para políticas e serviços indicam que alguns pais podem precisar de ajuda nessas questões, havendo, portanto, a necessidade de desenvolver programas de educação de pais e de intervenção com irmãos.⁵⁰ Certamente sabemos, com base em pesquisas recentes, que intervenções que treinam pais na mediação de brigas entre os filhos podem ser bem sucedidas,^{39,40} mas a redução de conflitos em geral não está associada a um aumento nas interações pró-sociais com irmãos.⁵⁰ A maioria dos programas têm tido como objetivo dar assistência aos pais para que desenvolvessem melhores estratégias de orientação, mas não focalizou diretamente os próprios irmãos. Um programa recente de intervenção em habilidades sociais que visava aumentar as interações pró-sociais entre crianças pequenas teve bons resultados tanto na redução de conflitos quanto na promoção de interações pró-sociais entre irmãos pequenos e de idade pré-escolar que apresentavam desenvolvimento normal.^{50,51} Concluindo, os programas de intervenção orientados para relações problemáticas entre irmãos ainda são incipientes. Essa é, claramente, uma área para o desenvolvimento de trabalho futuro sob as perspectivas de políticas e serviços.

Références

1. Brody GH. Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology* 1998;49:1-24.
2. Dunn J. Sibling relationships. In: Smith PK, Hart CH, eds. *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, Mass: Blackwell Publishing; 2002:223-237.
3. Dunn J. *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1993.
4. Garner PW, Jones DC, Miner JL. Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development* 1994;65(2):622-637.
5. Howe N, Rinaldi CM. 'You be the big sister': Maternal-preschooler internal state discourse, perspective-taking, and sibling caretaking. *Infant and Child Development* 2004;13(3):217-234.
6. Youngblade LM, Dunn J. Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development* 1995;66(5):1472-1492.

7. Howe N, LeFebvre R, Petrakos H, Rinaldi C. "This is a bad dog, you know...": Constructing shared meanings during sibling pretend play. *Child Development*. In press.
8. Ross HS, Filyer RE, Lollis SP, Perlman M, Martin JL. Administering justice in the family. *Journal of Family Psychology* 1994;8(3):254-273.
9. Howe N, Rinaldi CM, Jennings M, Petrakos H. "No! The lambs can stay out because they got cozies!": Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development* 2002;73(5):1460-1473.
10. Carpendale JIM, Lewis C. Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences* 2004;27(1):79-96.
11. Brown JR, Dunn J. Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development* 1992;63(2):336-349.
12. Dunn J. *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1988.
13. Dunn J, Munn P. Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development* 1985;56(2):480-492.
14. Abramovitch R, Corter C, Pepler DJ, Stanhope L. Sibling and peer interaction: A final follow-up and a comparison. *Child Development* 1986;57(1):217-229.
15. Corter C, Abramovitch R, Pepler DJ. The role of the mother in sibling interaction. *Child Development* 1983;54(6):1599-1605.
16. Dunn J, Creps C. Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development* 1996;5(3):230-250.
17. Dunn J, Kendrick C. The speech of two-year-olds and three-year-olds to infant siblings: "Baby talk" and the context of communication. *Journal of Child Language* 1982;9(3):579-595.
18. Howe N, Fiorentino LM, Garipey N. Sibling conflict in middle childhood: Influence of maternal context and mother-sibling interaction over four years. *Merrill Palmer Quarterly* 2003;49(2):183-208.
19. Stewart RB, Mobley LA, Van-Tuyt SS, Salvador MA. The firstborn's adjustment to the birth of a sibling: A longitudinal assessment. *Child Development* 1987;58(2):341-355.
20. Brody GH, Stoneman Z, McCoy JK. Associations of maternal and paternal direct and differential behavior with sibling relationships: Contemporaneous and longitudinal analyses. *Child Development* 1992;63(1):82-92.
21. Volling BL, Belsky J. The contribution of mother-child and father-child relationships to the quality of sibling interaction: A longitudinal study. *Child Development* 1992;63(5):1209-1222.
22. Volling BL. Sibling relationships. In: Bornstein MH, Davidson L, Keyes CLM, Moore KA, eds. *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003:205-220.
23. Howe N, Petrakos H, Rinaldi CM. "All the sheeps are dead. He murdered them": Sibling pretense, negotiation, internal state language, and relationship quality. *Child Development* 1998;69(1):182-191.
24. Youngblade LM, Dunn J. Social pretend with mother and sibling: Individual differences and social understanding. In: Pellegrini AD, ed. *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany, NY: State University of New York Press; 1995:221-239.
25. Herrera C, Dunn J. Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology* 1997;33(5):869-881.
26. Donelan-McCall N, Dunn J. School work, teachers, and peers: The world of first grade. *International Journal of Behavioral Development* 1997;21(1):155-178.
27. Dunn J, Munn P. Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1986;27(5):583-595.
28. Siddiqui AA, Ross HS. How do sibling conflicts end? *Early Education and Development* 1999;10(3):315-332.
29. Vuchinich S. Starting and stopping spontaneous family conflicts. *Journal of Marriage and the Family* 1987;49(3):591-601.
30. Steinmetz SK. Family violence: Past, present, and future. In: Sussman MB, Steinmetz SK, eds. *Handbook of marriage and the family*. New York, NY: Plenum Press; 1987:725-765.
31. Wiehe VR. *Sibling abuse: Hidden physical, emotional, and sexual trauma*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1997.
32. Gully KJ, Dengerink HA, Pepping M, Bergstrom DA. Research note: Sibling contribution to violent behavior. *Journal of Marriage and the Family* 1981;43(2):333-337.
33. Kramer L, Baron LA. Parental perceptions of children's sibling relationships. *Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies*

1995;44(1):95-103.

34. Brody GH, Stoneman Z. Sibling conflict: Contributions of the siblings themselves, the parent-sibling relationship, and the broader family system. *Journal of Children in Contemporary Society* 1987;19(3-4):39-53.
35. Dreikurs R, Gould S, Corsini RJ. *Family council: The Dreikurs Technique for putting an end to war between parents and children (and between children and children)*. Oxford, England: Henry Regnery; 1974.
36. Felson RB. Aggression and violence between siblings. *Social Psychology Quarterly* 1983;46(4):271-285.
37. Perlman M, Ross HS. The benefits of parent intervention in children's disputes: An examination of concurrent changes in children's fighting styles. *Child Development* 1997;68(4):690-700.
38. Ross H, Martin J, Perlman M, Smith M, Blackmore E, Hunter J. Autonomy and authority in the resolution of sibling disputes. In: Killen M, ed. *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences* San Francisco, Calif; 1996:71-90
39. Siddiqui A, Ross H. Mediation as a method of parent intervention in children's disputes. *Journal of Family Psychology* 2004;18(1):147-159.
40. Smith J. *Effects of parent mediation on children's socio-cognitive skills and sibling conflict interactions*[thesis or dissertation]. Waterloo, Ontario: Department of Psychology, University of Waterloo; 2004.
41. Kowal A, Kramer L. Children's understanding of parental differential treatment. *Child Development* 1997;68(1):113-126.
42. Azmitia M, Hesser J. Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers. *Child Development* 1993;64(2):430-444.
43. Brody GH, Stoneman Z, MacKinnon CE, MacKinnon R. Role relationships and behavior between preschool-aged and school-aged sibling pairs. *Developmental Psychology* 1985;21(1):124-129.
44. Klein P, Feldman R, Zarur S. Mediation in a sibling context: The relations of older siblings' mediating behavior and younger siblings' task performance. *Infant and Child Development* 2002;11(4):321-333.
45. Stewart RB, Marvin RS. Sibling relations: The role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development* 1984;55(4):1322-1332.
46. Jenkins J. Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. In: Boer F, Dunn J, eds. *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1992:125-138.
47. Perner J, Ruffman T, Leekam SR. Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development* 1994;65(4):1228-1238.
48. Dunn J, Slomkowski C, Beardsall L. Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology* 1994;30(3):315-324.
49. Stillwell R, Dunn J. Continuities in sibling relationships: Patterns of aggression and friendliness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1985;26(4):627-637.
50. Kramer L. Experimental interventions in sibling relations. In: Conger RD, Lorenz FO, Wickrama KAS, eds. *Continuity and change in family relations: Theory, methods, and empirical findings*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2004:345-380.
51. Kramer L, Radey C. Improving sibling relationships among young children: A social skills training model. *Family Relations* 1997;46(3):237-246.

Nota:

*NT: Uma vez que não existe em português um termo correspondente a *sibling*, que designa irmãos de ambos os gêneros, as formas masculinas irmão e irmãos são utilizadas aqui para ambos os gêneros, a menos que haja indicação no original sobre o gênero que está sendo referido (*brother* ou *sister*).

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 comportamento¹ 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* 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

Ensaio 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

Ensaio 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 melhorias 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 melhorias 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 social¹⁷ 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 *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum (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.

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

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 parceria 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: Burlison 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 abuse*. 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.

Competências sociais entre pares de crianças pequenas com necessidades especiais

Samuel L. Odom, PhD

Universidade de Indiana, EUA

Janeiro 2005

Introdução

O desenvolvimento de relações sociais entre pares é uma das mais importantes realizações dos anos pré-escolares. Para algumas crianças com necessidades especiais (por exemplo, atraso no desenvolvimento, autismo, retardo mental, desordem emocional/comportamental), a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para interagir de forma positiva e bem sucedida com os seus pares é um desafio. Os especialistas dessa área propõem que o desenvolvimento de competência social relativa aos pares deve ser um objetivo primário de programas de intervenção precoce e de programas para a primeira infância.¹ Para muitas dessas crianças, os profissionais precisam desenvolver projetos educacionais individualizados que incluem metas de competência social.² Para atingir essas metas programáticas e individuais, são necessárias estratégias específicas de ensino/intervenção.

Do que se trata

Quando crianças pequenas com necessidades especiais são colocadas em contextos inclusivos, educadores e pais relatam que muitas delas efetivamente fazem amizades com seus pares que têm desenvolvimento típico.³ Mas essas amizades raramente desenvolvem-se em crianças com necessidades especiais que são rejeitadas socialmente pelos pares. As relações sociais entre pares baseiam-se na participação competente das crianças em interações sociais. Essa competência relativa a pares é frequentemente definida como o envolvimento em comportamentos que realizem os objetivos sociais das crianças e que sejam adequados ao contexto social.⁴ Enquanto grupo, as crianças com necessidades especiais apresentam desempenho social consistentemente inferior aos dos pares com desenvolvimento típico.⁵ Uma descoberta consistente da literatura é que, quando comparadas a crianças da mesma idade com desenvolvimento típico, as crianças com necessidades especiais interagem menos com seus pares e são menos aceitas.⁶ A aceitação social e os indicadores de competência social relativa a pares associam-se aos tipos de necessidade especial e a características individuais da criança. Crianças que apresentam distúrbios de comunicação, mas que têm algumas habilidades comunicativas, são relativamente bem aceitas.^{7,8,9} Inversamente, crianças com necessidades especiais que apresentam comportamento agressivo, habilidades comunicativas limitadas ou nulas, habilidades sociais limitadas, e/ou habilidades motoras limitadas frequentemente são rejeitadas pelo grupo de pares.^{8,9} Além disso, considera-se que crianças que não são identificadas formalmente como tendo necessidades especiais, mas que apresentam essas mesmas características, correm risco de rejeição social pelos seus pares e são

candidatas a intervenções em habilidades sociais.

Problemas

Para crianças com necessidades especiais, são necessários programas educacionais e procedimentos de intervenção sistemáticos. A maioria das crianças pequenas aprende habilidades pró-sociais pelo processo natural de observar e envolver-se em interações sociais com pares socialmente competentes. Crianças com necessidades especiais que são socialmente rejeitadas podem não ter a oportunidade de envolver-se nessas experiências tão ricas e essenciais de aprendizagem. Seu acesso a pares socialmente competentes pode ser limitado por: a) ser colocadas em contextos em que há poucos pares socialmente competentes (por exemplo, em classes especiais constituídas apenas por alunos com necessidades especiais); ou b) não dispor das habilidades iniciais necessárias para envolver-se até mesmo em interações sociais simples e brincar com pares socialmente competentes.¹⁰ Os programas de intervenção focam na arrumação do contexto social do grupo e/ou no ensino das habilidades sociais necessárias para o envolvimento nas oportunidades ricas de aprendizagem que ocorrem naturalmente com a participação no grupo de pares.

Contexto de pesquisa

Os contextos de pesquisa incluem aspectos metodológicos e de procedimentos. Uma característica central da dimensão procedimental na pesquisa sobre intervenções para a promoção de relações sociais é a presença de pares socialmente competentes que estejam desenvolvendo-se tipicamente. Isto é, os efeitos da intervenção são mais acentuados quando as crianças com necessidades especiais estão em contextos sociais de pares com desenvolvimento típico.^{11,12} Quando as intervenções ocorrem fora desse contexto natural de intervenções em competência social, seus efeitos são limitados.

Restrições metodológicas e logísticas (por exemplo, financiamento disponível, baixa prevalência de alguns tipos de necessidades especiais) têm limitado a utilização de grupos experimentais aleatórios na pesquisa sobre intervenções em competência social relativa a pares. Ao invés disso, os pesquisadores têm utilizado métodos de pesquisa com sujeito único, que dependem de documentação dos efeitos do tratamento no histórico do sujeito e de replicação dos resultados em outros estudos.¹³ Também têm sido utilizados nas análises desenhos de pesquisa quase-experimentais.¹⁴ Esses desenhos geram um grau moderado de evidência sobre a eficácia dos métodos de intervenção, e a força da evidência é construída por meio de replicação em outros estudos.

Questões-chave de pesquisa

As questões-chave de pesquisa focalizam a eficácia de abordagens individuais de intervenção para a promoção de competência social relativa a pares em crianças pequenas com necessidades especiais. É difícil abordar essa questão básica devido à heterogeneidade da população, de modo que são necessárias questões de pesquisa mais refinadas para determinar qual abordagem de intervenção funciona para quais tipos de crianças (por exemplo, crianças com distúrbios de comunicação, autismo, distúrbios comportamentais). Questões relativas à efetividade (isto é, se os procedimentos de intervenção funcionam quando são “ampliados” para utilização em uma variedade maior de contextos naturais) em geral não têm sido abordadas porque dependem de uma base sólida de pesquisas sobre eficácia.

Resultados de pesquisas recentes

As abordagens de intervenção podem ser agrupadas de acordo com seu grau de poder.^{10,15} Potência refere-se à quantidade de tempo necessária para implementar a intervenção, às adaptações a uma rotina regular de sala de aula e ao grau de treinamento especializado requerido. As abordagens de intervenção que apresentam evidências de eficácia, em ordem crescente de poder, incluem:

- Inclusão em contextos para a primeira infância com pares que estão desenvolvendo-se tipicamente;³
- Procedimentos de intervenção na sala de aula, visando à promoção de habilidades pró-sociais em todas as crianças e a prevenção de ocorrência de problemas comportamentais;^{16,17,18}
- Intervenções naturalistas como atividades relacionadas aos vínculos de amizade do grupo;^{19,20,21}
- Atividades de integração social nas quais grupos de brincadeira estruturados são formados em salas de aula inclusivas e são facilitados pelos educadores;^{21,22}
- Treinamento explícito de habilidades no qual as crianças aprendem habilidades pró-sociais em pequenos grupos²³, ou abordagens mediadas por pares, em que estes são os facilitadores.^{24,25,26}

Conclusões

Todas as abordagens de intervenção descritas acima apresentam evidência moderada ou forte de eficácia para crianças com necessidades especiais ou crianças com risco de rejeição social. A eficácia reflete-se mais frequentemente no aumento de participação em interações sociais entre pares fora do contexto da intervenção ou quando o tratamento é interrompido;^{24,25,26} no desenvolvimento de amizades quando as crianças participam de programas inclusivos;^{3,9} na redução de agressões dirigidas aos outros;¹⁶ em mudanças positivas em diversas medidas de competência social;¹² e em menor ocorrência de encaminhamento para contextos de educação especial.¹⁸ Além disso, alguns estudos examinaram a persistência das mudanças na competência social meses ou anos depois do término do programa de intervenção.^{12,18,27} Até o momento, existem poucos estudos longitudinais de mudanças no desenvolvimento socioemocional resultantes de intervenções específicas que promovem mudanças imediatas ou em curto prazo na competência social de crianças com necessidades especiais. A exceção a essa regra é a pesquisa sobre prevenção de distúrbios de conduta e comportamento antissocial, na qual há alguma evidência de que currículos preventivos precoces realmente têm efeitos longitudinais.^{17,18}

Implicações

Para muitas crianças com necessidades especiais, são necessárias intervenções ou estratégias de ensino sistemáticas e planejadas individualmente para promover competência social relativa a pares e a relações sociais entre pares. A literatura de pesquisa documenta os efeitos imediatos e de curto prazo dessas intervenções sobre a competência social das crianças. Uma característica central que determina o sucesso dessas intervenções é o acesso a um grupo de pares socialmente competentes, e a implicação para políticas é de que os programas inclusivos devem ser o encaminhamento educacional preferencial para crianças pequenas com necessidades especiais. Existem diversos modelos que fornecem experiências educacionais inclusivas.²⁸ As abordagens de intervenção variam também em potência, sendo requeridas intervenções mais intensivas para crianças com maiores necessidades. As implicações políticas e práticas são de que, comparativamente às intervenções menos potentes, as mais potentes exigirão mais tempo, treinamento, apoio administrativo e adaptações nos contextos de sala de aula.

Références

1. Guralnick MJ. A framework for change in early childhood inclusion. In: Guralnick MJ, ed. *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.; 2001:3-35.
2. Odom SL, Zercher C, Marquart J, Li S, Sandall SR, Wolfberg PJ. Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. In: Odom SL, ed. *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University; 2001:61-80.
3. Buysse V, Goldman BD, Skinner ML. Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children* 2002;68(4):503-517.
4. Guralnick MJ. A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In: Odom SL, McConnell SR, McEvoy MA, eds. *Social competence of young children with disabilities: issues and strategies for intervention*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing Co.; 1992:37-64.
5. McConnell SR, Odom SL. A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 1999;19(2):67-74.
6. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond MA, Gottman JM, Kinnish K. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation* 1996;100(4):359-377.
7. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond MA, Gottman JM, Kinnish K. The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development* 1996;67(2):471-489.
8. Harper LV, McCluskey KS. Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17(2):148-166.
9. Odom SL, Zercher C, Li S, Marquart J, Sandall S. *Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes*. Manuscript soumis pour publication.
10. Odom SL, Brown WH. Social interaction skill training for young children with disabilities in integrated settings. In: Peck C, Odom S, Bricker D, eds. *Integrating young children with disabilities into community-based programs: From research to implementation*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing Co.; 1992:39-64.
11. Strain PS. Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities* 1983;3(1):23-34.
12. 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.
13. Horner R, Carr E, Halle J, McGee G, Odom S, Wolery M. The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*. Sous presse.
14. Gersten R, Compton D, Coyne M, Fuchs LS, Greenwood C, Innocenti M. Quality indicators for group experimental and quasi-experimental design. *Exceptional Children*. Sous presse.
15. Brown WH, Odom SL, Conroy MA. An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education* 2001;21(3):162-175.
16. 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.

17. Kam CM, Greenberg MT, Kusche CA. Sustained effects of PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2004;12(2):66-78.
18. 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.
19. Brown WH, Ragland EU, Fox JJ. Effects of group socialization procedures on the social interactions of preschool children. *Research in Developmental Disabilities* 1988;9(4):359-376.
20. McEvoy MA, Nordquist VM, Twardosz S, Heckaman KA, Wehby JH, Denny RK. Promoting autistic children's peer interaction in an integrated early childhood setting using affection activities. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1988;21(2):193-200.
21. Frea W, Craig-Unkefer L, Odom SL, Johnson D. Differential effects of structured social integration and group friendship activities for promoting social interaction with peers. *Journal of Early Intervention* 1999;22(3):230-242.
22. Jenkins JR, Odom SL, Speltz, ML. Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children* 1989;55(5):420-428.
23. McConnell SR, Sisson LA, Cort CA, Strain PS. Effects of social skills training and contingency management on reciprocal interaction of preschool children with behavioral handicaps. *Journal of Special Education* 1991;24(4):473-495.
24. Goldstein H, English K, Shafer K, Kaczmarek L. Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 1997;40(1):33-48.
25. Odom SL, Chandler LK, Ostrosky M, McConnell SR, Reaney S. Fading teacher prompts in peer-initiation interventions for young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1992;25(2):307-317.
26. Strain PS, Shores RE, Timm MA. Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1977;10(2):289-298.
27. Reid MJ, Webster-Stratton C, Hammond M. Follow-up of children who received the Incredible Years Intervention for Oppositional Defiant Disorder: Maintenance and prediction of 2-year outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Sous presse.
28. Odom SL, Horn EM, Marquart J, Hanson MJ, Wolfberg P, Beckman P, Lieber J, Li SM, Schwartz I, Janko S, Sandall S. On the forms of inclusion: Organizational context and individualized service models. *Journal of Early Intervention* 1999;22(3):185-199.

Promovendo relações entre pares de crianças pequenas: Comentários sobre Odom, Manz e McWayne, e Bierman e Erath

Michael J. Guralnick, PhD

Universidade de Washington, EUA

Janeiro 2005

Introdução

Estabelecer relações entre pares constitui uma das tarefas de desenvolvimento mais importantes e desafiadoras da primeira infância. Essas relações não só oferecem uma contribuição importante para o bem estar presente e futuro, como também promovem vários outros aspectos do desenvolvimento.¹ As crianças precisam utilizar todos os seus recursos de desenvolvimento para estabelecer os processos de informação social e de controle emocional que lhes permitem funcionar com seus pares de forma socialmente competente.² No entanto, essa tarefa de desenvolvimento é altamente vulnerável a desvios. Rupturas em qualquer domínio do desenvolvimento (por exemplo, cognitivo, afetivo) ou circunstâncias familiares difíceis (por exemplo, pobreza, depressão materna) tendem a afetar os processos relevantes e a interferir no desenvolvimento adequado de competência social relativa a pares e, com isso, afetar negativamente a qualidade das relações entre pares.³ Diferentemente do que ocorre com os pais e outros adultos que apóiam a criança, os pares percebem rapidamente as dificuldades de competência social das outras crianças e reagem de acordo (por meio de rejeição, indiferença ou evasão), o que potencialmente cria um ciclo de relações difíceis para crianças vulneráveis. O desafio de nosso campo é compreender as forças diversificadas e complexas que influenciam a competência social relativa a pares e utilizar esse conhecimento para desenvolver programas adequados de prevenção e de intervenção.

Todos os autores dos artigos que abordam relações entre pares ofereceram perspectivas importantes sobre esse tema. Manz e McWayne focalizam os problemas especiais enfrentados por crianças de baixa renda; Bierman e Erath informam-nos sobre uma gama de programas-modelo para a promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças; e Odom considera os problemas especiais de crianças pequenas com necessidades especiais. Em conjunto, esses artigos fornecem um resumo criterioso sobre o estado da arte da pesquisa sobre relações de crianças pequenas entre pares e incentivam a área para enfrentar esse problema complexo.

Pesquisas e conclusões

Em seu artigo sobre intervenções para a promoção de relações entre pares em crianças de baixa renda, Manz e McWayne apresentam uma argumentação convincente para a atribuição de alta prioridade a essa área do desenvolvimento. Também apontam com acerto os insucessos de muitos esforços de intervenção, sejam de

orientação didática ou mais cognitiva, na produção dos resultados desejados. Destacam o insucesso na obtenção de generalização das habilidades para contextos diferentes e mais naturais.

Manz e McWayne sugerem que, para muitas crianças pré-escolares de baixa renda, essa situação pode ser melhorada pela criação de intervenções mais sensíveis aos ambientes culturais e aos objetivos das crianças. Esse é um ponto importante, raramente levado em consideração nesta área. Sugerem também que pode ser valiosa a combinação de parcerias com indivíduos-chave (por exemplo, os pais), estabelecidas para criar abordagens de intervenção mais significativas culturalmente, e a utilização criteriosa de habilidades de outras crianças mais competentes. Sua sugestão no sentido de envolver as famílias é crítica, especialmente diante do conhecimento crescente sobre relações família-pares.⁴ Os resultados iniciais dão apoio à sua posição. No entanto, quando intervenções que envolvem parceiros mais competentes socialmente são realizadas em contextos naturais, é preciso cuidado para não criar uma relação irregular entre as crianças que seja incompatível com a natureza igualitária das relações entre pares.^{5,6} Além disso, para complementar essa abordagem, é importante considerar as necessidades dessas crianças de baixa renda em um contexto ecológico e de desenvolvimento ainda mais amplo. Conjuntos de características familiares podem aumentar o risco de relações insatisfatórias entre pares por meio da criação de fatores de estresse inapropriados para o desenvolvimento nessa área.³ Avaliações sensíveis podem identificar esses fatores de estresse e conduzir ao desenvolvimento de intervenções abrangentes que envolvam a família, a comunidade e a criança.

O artigo de Bierman e Erath pede que o campo reflita amplamente sobre programas de promoção do desenvolvimento socioemocional em crianças pré-escolares. Os autores fazem a importante distinção entre programas universais para a promoção de competências socioemocionais, destinados a todas as crianças, e programas destinados a crianças de risco ou que já apresentam problemas nessa área do desenvolvimento. Os programas universais e os destinados a crianças de risco têm caráter preventivo, enquanto aqueles que focalizam crianças que já apresentam problemas nas relações com seus pares são mais bem conceituados no contexto da intervenção precoce. Essa importante sugestão organizacional constitui claramente um desafio importante para os nossos serviços educacionais e afins. Os custos e benefícios da implementação de programas universais precisam ser analisados, e os fatores de risco precisam ser cuidadosamente identificados de forma adequada dos pontos de vista cultural e de desenvolvimento.⁷ Como apontam esses autores, inúmeras questões de pesquisa continuam sem respostas que possam subsidiar a prática clínica e educacional. Importantes pesquisas sobre intervenções em agressão e rejeição entre pares vêm sendo realizadas,⁸ mas é urgentemente necessário um número maior de ensaios clínicos aleatórios, especialmente sobre intervenções preventivas que envolvem crianças pequenas.⁹ Isto aplica-se igualmente a crianças cujos problemas de competência com seus pares são menos evidentes, tais como pré-escolares socialmente retraídos. Mais uma vez, as questões-chave focalizam a generalização dos resultados e a importância de programas abrangentes, entre os quais aqueles que envolvem os pais.

O artigo de Odom orienta-nos criteriosamente para os inúmeros problemas vivenciados por crianças com necessidades especiais no desenvolvimento de habilidades e competências sociais adequadas, bem como no estabelecimento de relações de amizade. Um ponto importante enfatizado por Odom é que é essencial que a nossa área reconheça a enorme diversidade desse grupo de crianças com necessidades especiais identificadas. Para compreender melhor essa variabilidade, é necessário atentar para programas que focalizam subgrupos de crianças cuidadosamente identificados. Até agora, a falta de ensaios clínicos aleatórios para a

maioria dos subgrupos de crianças com necessidades especiais, e as limitações inerentes a desenhos de pesquisa com sujeito único dificultam a obtenção de conclusões firmes sobre efetividade dos programas. Apesar disso, como aponta Odom, há muitos resultados encorajadores. Odom sugere também que as intervenções para promover competência com parceiros e amigos devem ser preferencialmente realizadas no contexto de programas inclusivos. Isso faz sentido do ponto de vista filosófico, bem como reflete o fato de que crianças com desenvolvimento típico são capazes de estimular um nível mais alto de interação social por parte das crianças com necessidades especiais.¹⁰ Ao mesmo tempo, entretanto, tem sido mais difícil melhorar a competência social relativa a pares em crianças com necessidades especiais do que aumentar seus níveis de interação social. Pode ser necessária uma orientação ecológica e de desenvolvimento mais abrangente para o número substancial de crianças com necessidades especiais que vivenciam problemas de competência com seus pares. Existe atualmente uma base de conhecimentos derivada da ciência do desenvolvimento normativo, do risco e das necessidades especiais, com uma perspectiva de desenvolvimento que permite ensaios clínicos aleatórios significativos com subgrupos de crianças com necessidades especiais. As evidências preliminares sugerem o valor e a exequibilidade dessa abordagem.¹¹

Implicações para o desenvolvimento e para serviços

Esses três artigos sobre relações entre pares na infância fizeram um excelente trabalho ao esclarecerem a importância desse domínio do desenvolvimento na vida das crianças, os inúmeros problemas encontrados por crianças pequenas no desenvolvimento de competências que lhes permitam estabelecer relações significativas com seus pares, e as perspectivas para o planejamento e a implementação de programas efetivos de prevenção e intervenção. Essa consciência torna abundantemente claro que nossa área precisa dedicar um volume muito maior de seus recursos intelectuais e materiais a este domínio do desenvolvimento. Questões sistêmicas substantivas precisam ser abordadas para o planejamento de programas de serviços baseados na comunidade que sejam valorizados do ponto de vista da prevenção, bem como programas mais intensivos para as crianças que apresentam dificuldades de interação com seus pares. Há, portanto, problemas consideráveis de mensuração, identificação de crianças de risco, planejamento e implementação, assim como muitos problemas práticos e de recursos existentes para a inserção desses programas no sistema de atendimento à primeira infância. A consciência a respeito do papel crítico da família representa mais um desafio, uma vez que a abrangência é um elemento crítico para o sucesso dos programas. Assim, os sistemas de serviços poderiam beneficiar-se com a criação de um referencial geral de desenvolvimento aplicável a crianças com e sem necessidades especiais; que reconhecesse integralmente as amplas influências ecológicas sobre as relações entre pares e os processos de informação social e de regulação emocional relevantes. Dentro desse referencial, as questões críticas de pesquisa podem ser abordadas utilizando-se um conjunto variado de metodologias que, em última instância, resultem em programas factíveis e efetivos de prevenção e de intervenção para a promoção de relações entre pares na infância.

Références

1. Rubin KH, Coplan RJ, Nelson LJ, Cheah CSL, Lagace-Seguin DG. Peer relationships in childhood. In: Bornstein MH, Lamb ME, eds. *Developmental psychology: An advanced textbook* 4th ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1999:451-501.
2. Guralnick MJ. Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews* 1999;5(1):21-29.
3. Guralnick MJ, Neville B. Designing early intervention programs to promote children's social competence. In: Guralnick MJ, ed. *The effectiveness of early intervention*. Baltimore, Md: P.H. Brookes; 1997:579-610.

4. Ladd GW, Pettit GS. Parenting and the development of children's peer relationships. In: Bornstein MH, ed. *Practical issues in parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:269-309. *Handbook of parenting*; vol 5.
5. Hartup WW, Sancilio MF. Children's friendships. In: Schopler E, Mesibov GB, eds. *Social behavior in autism*. New York, NY: Plenum Press; 1986:61-79.
6. Hartup WW. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 1996;67(1):1-13.
7. Bennett KJ, Lipman EL, Racine Y, Offord DR. Do measures of externalising behaviour in normal populations predict later outcome?: Implications for targeted interventions to prevent conduct disorder. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 1998;39(8):1059-1070.
8. Bierman KL. *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press; 2004.
9. Domitrovich CE, Greenberg MT. Preventive interventions with young children: Building on the foundation of early intervention programs. *Early Education and Development* 2004;15(4):365-370.
10. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond M, Gottman JM, Kinnish K. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation* 1996;100(4):359-377.
11. Guralnick MJ, Connor RT, Neville B, Hammond MA. *Promoting the peer-related social development of young mildly delayed children: Effectiveness of a comprehensive intervention*. Sous évaluation.

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 transacional⁴ 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 intermediários¹⁴) 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, Garipey 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. Disponível 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/ojdp/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.