

Habilidades sociais: contribuições para a compreensão da relação com pares na infância

Social Skills: Contributions to the understanding of the connection with peers in childhood

Daniele C. Lopes

Doutora em Psicologia. Membro do Grupo de Pesquisa Relações Interpessoais e Habilidades Sociais da Universidade Federal de São Carlos (RIHS-UFSCar).
São Carlos, SP – Brasil
daniecalopes@hotmail.com

Resumo

A importância das habilidades sociais para a infância vem sendo documentada pela literatura, principalmente pelo seu papel decisivo na socialização, na qualidade das relações interpessoais, no desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança. A literatura já evidencia que a competência social é um fator de proteção para o desenvolvimento global do indivíduo. A relação com os pares é um aspecto importante da socialização e há evidências que as habilidades sociais favorecem essa relação. Assim, pretende-se destacar os principais achados da literatura sobre a importância das habilidades sociais na infância para a relação com pares.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Infância. Relação com Pares.

Abstract

The importance of social skills for the childhood has been documented in the literature mainly for its decisive role in socialization, interpersonal relationships, academic performance, social and emotional development of children. The literature shows that increasing social competence is a protective factor for the overall development of the individual. The peer relations is an important aspect of socialization and there are evidences that social skills promote this relationship. Thus, we intend to highlight the main findings of the literature on the importance of social skills in childhood to peer relations

Key words: Childhood. Peer Relations. Social Skills.

Introdução

Sabe-se que a escola é um contexto para o desenvolvimento acadêmico e social. Esse desenvolvimento inicia-se, formalmente, na escola por meio do ensino de conteúdos acadêmicos (ciências, língua portuguesa e estrangeira, história, geografia etc.) que visam à inserção do indivíduo na cultura. O desenvolvimento social, iniciado na família, prossegue na escola com a incorporação da criança a esse novo contexto que exige ampliação e ajustes do repertório social diante das novas demandas para desempenhos sociais: ambiente novo com interlocutores variados e diferentes papéis, adequação às novas regras e exigências, possibilidades diversas de relacionamentos com adultos e crianças da mesma idade, crianças mais velhas e mais novas.

O campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais traz contribuições para a compreensão do desenvolvimento social e acadêmico na escola, além de demonstrar empiricamente a eficácia de programas de intervenção na prevenção e redução de problemas socioemocionais, de comportamento e os relacionados ao baixo rendimento acadêmico. Como conceitos fundamentais dessa área de investigação e aplicação, têm-se as habilidades sociais e competência social. As habilidades sociais podem ser compreendidas como um constructo descritivo de classe de respostas que, sob determinados antecedentes, apresentam alta probabilidade de reforço positivo (obtenção de estimulação social desejável) ou negativo (redução ou eliminação de estimulação indesejável) que contribuem para a competência social, que por sua vez pode ser entendida como um atributo ou qualificação de um comportamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, A., 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, Z., 2010). Ainda segundo os autores, a competência social está relacionada à funcionalidade do comportamento em relação às consequências positivas para si e para os interlocutores envolvidos na interação (dimensão instrumental) e em relação à qualidade e estabilidade das relações com os demais, garantindo maior equilíbrio de reforçadores nas relações interpessoais (dimensão ética).

Ressaltando-se o desenvolvimento social, a entrada na escola se caracteriza como um período crítico e favorável para o desenvolvimento das habilidades sociais, uma vez que a competência social pode atuar como um fator de proteção para problemas relacionados à dificuldade na adaptação escolar, relacionamento

com pares e rendimento acadêmico, garantindo melhor ajuste/adaptação global da criança às novas exigências.

O investimento no desenvolvimento social dos aprendizes na escola de forma mais direta é sustentado por vários autores que defendem a função social da escola em ser efetiva na preparação do indivíduo para viver e participar numa sociedade democrática e multicultural por meio da implementação de estratégias que permitam a construção e manutenção de comportamentos sociais adequados (BRIGMAN; WEBB; CAMPBELL, 2007; DEL PRETTE; DEL PRETTE, A., 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, Z., 2001, 2005; DESSEN; POLÔNIA, 2007; GETTINGER, 2003; GUZZO, 2001; GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA; TIZZEI; NETO, 2010; KILIAN; KILIAN, 2011; LISBOA; KÖLLER, 2004; PRIAMIKOVA, 2010; ZWAANS; VAN DER VEEN; VOLMAN; TEN DAM, 2008). De acordo com esses autores, essa preparação direta do indivíduo na escola poderia ocorrer por meio da inclusão de objetivos de ensino ao currículo acadêmico que contemplem temas relacionados às situações práticas da vida, autonomia, responsabilidade, valores morais, resolução de problemas, enfim, que envolvam habilidades sociais.

Alguns documentos legais destacam a importância do relacionamento interpessoal e das habilidades de convivência, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais com os denominados “temas transversais” (BRASIL, 1996), os documentos da OMS (1997) com o termo “habilidades de vida” e, ainda, de forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que especifica que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art 2º, BRASIL, 1996). Assim, o respaldo legal e empírico para o ensino de habilidades que facilitem a convivência na escola e na sociedade já é oferecido, restando apenas a sua integração ao currículo escolar.

Carrara, Bolsoni-Silva e Moreira-Verdu (2006) vão além e argumentam que delineamentos culturais e políticas públicas, com a contribuição conceitual das metacontingências, poderiam ser planejados no âmbito da educação a fim de desenvolver cidadania e promover uma sociedade mais preocupada com direitos humanos e comportamentos pró-éticos e pró-sociais. Os autores complementam indicando que o desenvolvimento das habilidades sociais poder ser considerado, atualmente, como um bem comum (consequências positivas de longo prazo para a coletividade) e que poderiam ser implementadas no contexto educacional.

Assim, a importância das habilidades sociais para a infância vem sendo documentada pela literatura, principalmente pelo seu papel decisivo na socialização, pelo impacto na qualidade das relações interpessoais, na saúde, no desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Além disto, estudos na área de habilidades sociais destacam a importância da competência social como fator de proteção para o desenvolvimento global do indivíduo (BANDEIRA et al., 2006; DEL PRETTE; CASARES; CABALLO, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, Z., 2003; 2006; KILIAN; KILIAN, 2011; MURTA, 2005). Pretende-se, neste artigo, destacar os principais achados da literatura sobre a importância das habilidades sociais na infância para a relação com pares que justifiquem o seu ensino de forma mais direta no contexto escolar.

Relação com pares

A expressão “relação entre iguais” ou “relação com pares” é utilizada para nomear as interações que são produzidas por crianças que compartilham idade, interesses, características, papéis ou posição social (GARCÍA; GARCÍA-BACETE; MONJAS, 2009). As relações entre pares se concretizam com a entrada da criança na escola, sendo este o segundo sistema de socialização, no qual a criança começa a compartilhar com seus companheiros de estudo e ser influenciada por eles. (PLAZAS; COTES; SANTIAGO; SARMIENTO; LÓPEZ; PATIÑO, 2010)

O estudo das relações entre iguais com crianças e adolescentes no sentido de compreender como se inserem no grupo de companheiros é realizado principalmente pelas avaliações sociométricas que permitem identificar a popularidade e a aceitação social das crianças. Combinações entre as medidas de aceitação e de rejeição social geram o status sociométrico do indivíduo no grupo. Coie, Dodge e Coppotelli (1982) propuseram duas medidas para avaliação do status sociométrico: preferência social e impacto social. Para obter essas medidas, analisa-se a resposta das crianças a duas perguntas (De qual colega(s) você gosta mais? E qual colega(s) você gosta menos?); com base nas repostas, os autores propuseram a classificação das crianças em: populares (alto índice de aceitação e baixo de rejeição), rejeitadas (alto índice de rejeição e baixo de aceitação), negligenciadas (índices baixos ou nulos de escolha positiva e negativa), intermediárias (índices

moderados de escolha positiva ou negativa) e controversas (altos índices de escolha positiva e negativa).

Estudos sociométricos mostram que as habilidades sociais estão relacionadas com status sociométrico positivo (populares) e que, no geral, os status sociais negativos (rejeitadas, negligenciadas e/ou controversas) estão correlacionados a déficits em habilidades sociais e baixa competência social. Lease, Musgrove e Axelrod (2002) realizaram uma pesquisa com 489 crianças entre 9 e 13 anos para identificar o significado do status social entre grupos de crianças e adolescentes e as razões para eleger tais status sociométrico aos companheiros. Os autores identificaram que as crianças percebidas como populares e com alto status foram avaliadas pelos colegas como mais socialmente habilidosas e pró-sociais, no caso das meninas, e atléticas, no caso dos meninos, concluindo que as habilidades sociais foram determinantes para determinar a preferência em meninas e habilidades atléticas determinaram a preferência dos meninos. Sneed (2002) também identificou que as habilidades sociais, assim como a empatia e confiança, foram preditores de aceitação em meninas. Outros estudos indicaram que as crianças mais escolhidas e populares eram, na avaliação das crianças, as mais simpáticas, cooperativas e fiéis (GARCÍA; GARCÍA-BACETE; CASARES, 2009) e mais pró-sociais e menos antissociais (PLAZAS; COTES; SANTIAGO; LOPÉZ; PATIÑO, 2010), na avaliação das meninas. Pode-se verificar que as razões elencadas, principalmente por meninas, para a preferência e aceitação entre elas estão associadas às habilidades sociais e envolvem claramente habilidades sociais de comunicação, civildade e empatia.

A relação entre aceitação pelos pares e habilidades sociais foi confirmada por Henricsson e Rydell (2006), que identificaram que o comportamento pró-social atua como fator protetivo em relação à aceitação pelos pares e que esta aceitação está relacionada com níveis mais baixos de problemas de comportamento e melhor rendimento acadêmico. De outro lado, um estudo longitudinal, conduzido com 248 famílias por Flook, Repetti e Ullman (2005), identificou que as crianças percebidas por seus professores por baixa aceitação pelos seus pares demonstraram resultados acadêmicos pobres e a falta de aceitação pelos pares predisps declínio acadêmico ao longo dos anos.

Já os estudos sobre rejeição entre pares indicam que as razões envolvem comportamentos agressivos, dominantes e prepotentes, timidez, retraimento, ser menos pró-social (BACETE; GARCÍA; CASARES, 2010; GARCÍA; GARCÍA-BACETE;

CASARES, 2009; PLAZAS et al., 2010), menor participação em sala de aula, sendo que esta participação pode declinar se a rejeição for crônica (histórico de rejeição igual ou acima de quatro anos) (LAAD; HERALD-BROWN; REISER, 2008). No geral, a rejeição entre pares afeta o autoconceito acadêmico, a saúde mental e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico na escola (FLOOK; REPETTI; ULLMAN, 2005). Um fator agravante da rejeição é que os estudos indicam que a estabilidade das crianças rejeitadas é a mais alta de todos os tipos sociométricos. (BACETE; GARCÍA; CASARES, 2010; LAAD; HERALD-BROWN; REISER, 2008)

No geral, as pesquisas sobre intervenção têm sido realizadas com crianças com histórico de rejeição e exclusão pelos pares. No Brasil, alguns programas de intervenção em habilidades sociais identificaram mudanças positivas no status sociométrico de crianças, com destaque para aquelas classificadas como rejeitadas. Castro, Melo e Silveiras (2003) realizaram uma intervenção com 38 crianças com idade entre 7 e 11 anos, que foram divididas em três grupos: o grupo experimental, o de controle e o de validação social. A intervenção envolveu: (1) capacitação dos professores sobre melhora do clima em sala de aula, resolução de problemas e aprendizagem de regras, (2) treinamento de habilidades sociais das crianças e (3) orientação de pais. O grupo de crianças que recebeu a intervenção apresentou mudanças efetivas no status sociométrico quando comparado ao grupo controle, principalmente para as crianças enquadradas em rejeição (76,9% das crianças obtiveram o maior índice de preferência social no pós-teste).

Em Molina e Del Prette (2008), 24 crianças, sendo 12 com dificuldade de aprendizagem e que se enquadravam em status sociométricos negativos (controlado, negligenciado e rejeitado) e 12 crianças sem dificuldade de aprendizagem compuseram dois grupos, o de intervenção e o de controle, respectivamente. Para o grupo de intervenção foram aplicadas, pela pesquisadora, 10 sessões envolvendo habilidades sociais consideradas significativas para os alunos em idade escolar. Após a intervenção, 86,6% das crianças deixaram de ser rejeitadas e negligenciadas e tiveram mudanças positivas em seus status em comparação ao grupo controle que permaneceu com o mesmo status do pré-teste.

Em ambos os estudos brasileiros citados, os comportamentos sociais adequados supostamente aprendidos nas intervenções já geraram avaliações positivas pelos pares na escola mesmo que as intervenções tenham sido realizadas apenas com as crianças enquadradas em status sociométricos negativos. Conforme revisão realizada por Bacete, García e Casares (2010), o foco da intervenção para

crianças rejeitadas e excluídas pelos pares deveria ser centrado no ensino de habilidades sociais e ser do tipo universal, justamente para garantir que todas as pessoas (crianças e adultos) que convivem com as crianças na escola sejam alvo de intervenção e aprendam a se relacionar positivamente. Nessa revisão, os autores listam alguns programas de intervenção socioemocionais que vem demonstrando eficácia na promoção de competência social e emocional em contextos escolares e que vem sendo realizados na Europa, inclusive por um grupo de investigação específico da Espanha que trabalha apenas com rejeição entre iguais (Grupo Universitário de Investigação da Rejeição entre Iguais no Contexto Escolar [GREI]).

Pode-se notar que as relações positivas entre pares têm estreita relação com as habilidades sociais, indicando que elas são preditores de aceitação e popularidade entre os pares. Do outro lado, observa-se que problemas de comportamento afetam a relação com os pares e, ainda, o enquadramento em status sociométricos negativos gera consequência, principalmente, para o desempenho acadêmico. A alternativa de intervenções em habilidades sociais parece ser efetiva em alterar status sociométricos negativos, mas investimentos em programas preventivos poderiam ser realizados para prevenir que relações negativas entre pares se estabeleçam.

Considerações finais

Neste artigo tentou-se apresentar, de forma sucinta, os principais resultados encontrados em relação a habilidades sociais e relacionamento dos pares de crianças em idade escolar. Buscou-se acentuar os aspectos mais relevantes e recorrentes no contexto escolar sobre a relação com pares, ilustrando como as habilidades sociais estão relacionadas e podem se concretizar como estratégias de intervenção uma vez que trazem melhorias acadêmicas, sociais e comportamentais para a criança e seu meio. Entretanto, não se esgotam as possibilidades de compreensão do desenvolvimento socioemocional apenas com a temática apresentada.

A importância das habilidades sociais para o estabelecimento de relações harmoniosas entre pares ilustrou como tal aspecto influencia o desenvolvimento da criança e pode criar um efeito “cascata” com consequências positivas ou negativas. Espera-se que em relação ao aspecto mencionado, a relevância em inserir objetivos de ensino ao currículo escolar que envolvam habilidades sociais esteja justificada.

Referências

- BACETE, F. J. G.; GARCÍA, I. S.; CASARES, I. M. El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, v. 26, n. 1, p. 132-136, 2010.
- BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; SOUZA, T. M. P.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Estudos em Psicologia*, v.11, n. 2, p. 199-208, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- BRIGMAN, G. A.; WEBB, L. D.; CAMPBELL, C. Building skills for school success: Improving the academic and social competence of students. *Professional School Counseling*, v. 10, n. 3, p. 279-288, 2007.
- CARRARA, K.; BOLSONI-SILVA, A. T.; MOREIRA-VERDU, A. C. Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: análise conceitual e projetos de intervenção. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. (Org.). *Sobre comportamento e cognição*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2006. p. 344-356.
- CASTRO, R. E. F.; MELO, M. H. S.; SILVARES, E. F. M. O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n. 2, p. 309-318, 2003.
- COIE, J. D.; DODGE, K. A.; COPPOTELLI, H. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, v. 18, p. 557-570, 1982.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem sociemocional na escola e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia de intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-127.
- _____; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da análise do comportamento. In: GARCIA, M. R.; ABREU, P.; DE CILLO, E. N. P.; FALEIROS, P. B.; QUEIROZ, P. P. (Org.). *Comportamento e cognição: terapia comportamental e cognitiva*. Santo André: ESETec, 2010. p. 127-139.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e educação: pesquisa e educação em psicologia escolar/educacional. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Psicologia escolar, saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001. p. 113-141.
- _____; _____. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 167-206.
- _____; _____. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

- _____.; _____. Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 47-68.
- _____.; _____. Habilidades Sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, v.1, n.2, p.38-49, 2010.
- _____.; CASARES, M. I. M.; CABALLO, V. E. La evaluación del repertorio de las habilidades sociales en niños. In: CABALLO, V. E. (Org.). *Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los transtornos psicológicos*. Madrid: Pirámide, 2006. p. 373-399.
- DESSEN, M., A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- FLOOK, L.; REPETTI, R. L.; ULLMAN, J. B. Classroom social experiences as predictor of academic performance. *Developmental Psychology*, v. 41, n. 2, p. 319-327, 2005.
- GARCÍA, I. S.; GARCÍA-BACETE, F. J.; CASARES, M. I. Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 41, n. 2, p. 305-321, 2009.
- GETTINGER, M. Promoting social competence in an era of school reform: A commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*, v. 41, p. 299-304, 2003.
- GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas: Alínea, 2001. p. 25-43.
- GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; NETO, W. M. F. S. Psicologia e Educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010.
- HENRICSSON, L.; RYDELL, A. M. Children with behavior problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, v. 15, p. 347-366, 2006.
- KILIAN, J. M.; KILIAN, D. W. A school intervention to increase prosocial behavior and improve academia performance of at-risk students. *Improving Schools*, v.14, n. 1, p. 65-83, 2011.
- LAAD, G. W.; HERALD-BROWN, S. L.; REISER, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Developmental*, v.79, n. 4, p.1001-1015, 2008.
- LEASE, A. M.; MUSGROVE, K. T.; AXELROD, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer group: Likeability, perceived popularity and social dominance. *Social Development*, v.11, n. 4, p. 508-533, 2002.
- LISBOA, C.; KÖLLER, S. H. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: Buruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 201-224.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, A. Mudança no *status* sociométrico negativo de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, v.11, n. 2, p. 299-310, 2008.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento de habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.18, n. 2, p. 283-291, 2005.

OMS. WHO – *World Health Organization*. *Life skills education for children in adolescents in school*, 1997. Disponível em: <<http://www.who.int/en/>>. Acesso em: 23 mar. 2008.

PLAZA, E. A.; COTES, M. L. M.; SANTIAGO, H.; LÓPEZ, S. E. A.; PATIÑO, C. D. Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychológica*, v. 9, n. 2, p. 357-369, 2010.

PRIAMIKOVA, E. V. The social competence of school students. *Russian Education and Society*, v. 52, n. 6, p. 21-34, 2010.

SNEED, C. D. Correlates and implications for agreeableness in children. *The Journal of Psychology*, v.136, n. 1, p. 59-67, 2002.

ZWAAS, A.; VAN DER VEEN, I.; VOLMAN, M.; TEN DAM, G. Social competence as an educational goal: The role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, p. 2118-2131, 2008.

recebido em 26 jun. 2013 / aprovado em 6 set. 2013

Para referenciar este texto:

LOPES, D. C. Habilidades sociais: contribuições para a compreensão da relação com pares na infância. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 149-158, jul./dez. 2013.