

Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional

Vera do Vale

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

A educação de infância surge como uma importante estratégia de prevenção ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais. Por seu lado os educadores devem estar conscientes da importância da competência social e dos comportamentos interpessoais como requisito essencial para uma boa adaptação da criança, tanto no presente, como no seu desenvolvimento futuro.

Este artigo desenvolve-se em torno da reflexão acerca do desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave

Competência emocional, Competência social, Educação de infância

Abstract

In this article, we present a reflection about the development of social and emotional competence in preschool age. Research provides extant evidence of the relation between social competence, mental health and academic success. The interpersonal contributors and the relational context in which socialization takes place is also considered. Finally, extant information is detailed on the modeling, contingency and teaching mechanisms of socialization of emotions.

Key-words

Emotional competence, Social competence, Early childhood education

1. A Educação socio-emocional no jardim de infância

A instituição Escola tem tido a seu cargo a tarefa de desenvolver nas crianças mais novas competências ao nível da leitura, da escrita e da matemática. Mas é também missão da escola preparar as crianças para desempenharem com sucesso os múltiplos papéis que as esperam no futuro. Com esta carga acrescida, a escola tem que alargar o seu âmbito de esforços para incluir outra gama de competências, como seja ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores, competências interpessoais que sirvam, então, de sustentáculo para os papéis que elas irão ter que assumir: serem estudantes, colegas, amigos, membros de uma comunidade, pais. De entre estas competências prefiguram-se as competências socio-emocionais.

Saarni (1999, p. 57) define a competência emocional como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”. Esta definição desmistifica um pouco a complexidade da competência emocional, e fala da eficácia pessoal aplicada aos relacionamentos sociais, como sendo a capacidade de alcançar um resultado desejado. Quando a eficácia pessoal é aplicada aos relacionamentos sociais, a pessoa pode, ao mesmo tempo que reage emocionalmente, aplicar os seus conhecimentos e a sua significação sobre as emoções. Fica assim implícito que as reacções emocionais estão imbuídas de um significado social: “a competência emocional é inseparável do contexto cultural” (Saarni, op. cit, p. 58). Toda a nossa relação social influencia as nossas emoções e, por sua vez, as nossas emoções influenciam os nossos relacionamentos. Saarni defende ainda que como a competência emocional está ligada a conceitos como compaixão, autocontrolo, justiça e senso de reciprocidade, também não se pode separar competência emocional do senso moral.

A principal tarefa que se impõe a uma criança que entra no jardim de infância é precisamente a competência emocional para gerir as suas emoções que, por sua vez, se encontra directamente relacionada com as interacções sociais, as quais são fundamentais para o aumento da capacidade de relacionamento com os outros (Saarni, 1990).

Para maximizar a competência social é necessário perscrutar cuidadosamente como é que a competência emocional permite à criança mobilizar recursos pessoais e ambientais, para se relacionar com os seus pares. Sabe-se que, se uma criança mostrar determinados padrões de expressividade ela é provavelmente mais pró-social do que outra que esteja sempre triste ou zangada, pois provavelmente esta estará mais sozinha. As crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interacções com pares. Os que percebem as emoções dos outros, interagem com mais sucesso, quando um amigo se magoa ou está zangado. A criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares (Denham, 1998). Esta percepção emocional ajuda a criança a reagir adequadamente, e a capacidade

de regular as emoções ajuda-a a ter mais sucesso junto dos pares.

A educação pré-escolar surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais. Estas competências incluem a auto-consciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspectiva, a cooperação, a resolução de conflitos, e tornam-se ferramentas-chave quando a criança na adolescência tem que fazer face a apelos, por exemplo, ao uso de substâncias ou à violência.

Analisando alguns dos programas dedicados à educação socio-emocional (Bisquerra, 2000; Goleman, 1997; Vallés & Vallés, 2000) encontramos objectivos gerais recorrentes que agrupámos em cinco categorias:

1. Auto-consciência emocional: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções, reconhecer as diferenças entre sentimentos e acções e compreender as causas dos sentimentos;
2. Gestão das emoções: desenvolver habilidades para controlar as próprias emoções, prevenir os efeitos prejudiciais das emoções negativas (por exemplo, melhorar a capacidade para expressar verbalmente a ira sem lutar), desenvolver habilidades de resistência à frustração, desenvolver habilidades para gerar emoções positivas;
3. Controlar produtivamente as emoções: desenvolver habilidades de auto-motivação, maior capacidade de concentração nas tarefas e maiores responsabilidades, desenvolver a capacidade de saber esperar por recompensas a longo prazo em detrimento de recompensas imediatas;
4. Empatia: desenvolver a capacidade de aceitar a perspectiva do outro, desenvolver sentimentos de empatia e sensibilidade com os outros, e desenvolver a capacidade de escuta;
5. Gerir relacionamentos: desenvolver competências para resolver conflitos e negociar acordos, desenvolver a capacidade de cooperação, de partilha e de ajuda.

Todos estes objectivos têm como convergência o aumento das capacidades sociais e de relações inter e intrapessoais satisfatórias, melhor adaptação escolar, social e familiar, bem como a diminuição de pensamentos auto-destrutivos e violentos, o que ajuda a construir uma boa auto-estima na criança. Assim, a educação socio-emocional toma a forma de prevenção primária para uma conduta anti-social, tentando minimizar a vulnerabilidade às disfunções.

Mas uma questão se impõe: É a educação emocional mais uma área de conteúdo a somar às já existentes na educação pré-escolar? Apesar de termos tido acesso a vários programas de educação emocional, que se encontram implementados sobretudo nos

EUA, e com ganhos positivos em termos de resultados, defendemos que os conteúdos da educação emocional devem ser integrados, de forma transversal, nas práticas curriculares para a educação pré-escolar. Se a educação socio-emocional é vista como um processo contínuo e permanente, não pode ser determinado um horário durante a semana para ensinar às crianças a gestão emocional. Até porque no seio de um grupo de crianças, as emoções são transmitidas tanto do adulto para a criança, como da criança para o adulto, como de criança para criança. Muitos educadores não se dão conta, por vezes, dos sinais aos quais as crianças são mais susceptíveis, muito menos das circunstâncias que provocam respostas emocionais nas crianças. O próprio ambiente físico (estrutura da sala, mobiliário, luz, acústica, ventilação) pode estimular emoções de prazer ou de raiva. O mesmo se passa em termos da atmosfera da sala, do tom de voz do educador, do barulho, do tamanho do grupo, das informações ou das pistas visuais que o educador transmite.

Por outro lado, as crianças acreditam que o educador sente aquilo que demonstra e é no seu comportamento que elas se vão concentrar. Até ao período da adolescência as crianças não compreendem situações emocionais complexas, nem tão pouco percebem as explicações que se possam dar sobre determinadas intenções que não são visivelmente explícitas. É na primeira infância que as crianças aprendem a rotular as emoções, mas só muito mais tarde aprendem a distinguir as manifestações emocionais comportamentais. Se alguém assume um tom de voz assustador, a criança interpreta isso como uma emoção de raiva, por mais explicações que se possa dar em contrário.

Também as investigações longitudinais que têm vindo a ser feitas demonstram que existe uma relação entre a competência social na infância e o posterior desenvolvimento psicológico e académico. As relações interpessoais são a mais importante fonte de gratificação e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, traduzindo-se em solidão e angústia a incapacidade de iniciar e manter essas relações (Ladd, 1990, citado por Katz & MacClellan, 1997).

2. O educador e o desenvolvimento de competências socio-emocionais na criança

É fundamental que os currículos destinados à educação pré-escolar contemplem o desenvolvimento das competências socio-emocionais e que os educadores se consciencializem da sua importância vital e criem um ambiente propício à sua implementação.

O desenvolvimento de competências socio-emocionais no pré-escolar é vital para as crianças por várias ordens de razões: 1º porque é na infância que as crianças se encontram mais permeáveis a este tipo de aprendizagens; 2º porque as crianças passam muito do

seu tempo diário em contextos de atendimento à infância; 3º porque os educadores podem evitar problemas de comportamento antes de eles aparecerem e estimular, assim, o crescimento social saudável das crianças, mesmo daquelas com menor habilidade ao nível do desenvolvimento social.

Um bom programa ao nível do desenvolvimento das competências sociais deve permitir às crianças um alto grau de liberdade, ao mesmo tempo que mantém um certo controlo por parte do educador (Marison, 1990, citado por Spodek & Saracho, 1998), pois a forma de disciplina usada com a criança influencia o tipo de pessoa em que ela se vai tornar. Os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como elas se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica na aceitação das ordens e da autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado. “O desenvolvimento de um comportamento disciplinado requer o uso de habilidades intelectuais” (Spodek & Saracho, 1998, p. 157). Por outras palavras, as crianças devem usar as competências cognitivas para perceber o mundo social, ter consciência dos padrões sociais aceitáveis e do seu uso nas diferentes situações. Só assim se podem desenvolver como indivíduos autónomos e conscientes das liberdades e dos limites.

Os autores citados apontam, mesmo, algumas directrizes que os educadores de infância devem observar numa abordagem disciplinar baseada no uso da razão. Assim, é importante que as crianças saibam que comportamentos são esperados delas. Um comportamento inadequado pode resultar do desconhecimento da regra, pelo que as instruções a dar à criança devem ser claras e repetidas em vários contextos, para que ela as perceba. Depois, e não menos importante, as crianças necessitam saber o porquê dessas regras, mesmo que não as percebam na sua totalidade e de imediato. É também necessário que as crianças possam ter oportunidades de observar e praticar o comportamento adequado pois, como referimos, esta faixa etária é permeável à aprendizagem por imitação. Outra das directrizes apontada alerta para o facto de as crianças não serem adultos, o que, sendo embora óbvio, não é muitas vezes suficientemente considerado pelos educadores, que tendem a esperar da criança comportamentos que ultrapassam as suas possibilidades. Na verdade, os educadores devem desenvolver expectativas razoáveis quanto ao comportamento das crianças, e também não esperar que elas se portem adequadamente o tempo todo. Os educadores, por seu turno, devem ser coerentes no seu próprio comportamento, pois transmitem, mesmo inconscientemente, mensagens às crianças sobre o que é aceitável ou não.

Holtz (1972, citado por Spodek & Saracho, 1998) refere três tipos de disciplina que pode ser encontrada pela criança: disciplina da natureza, em que as crianças aprendem

como as coisas funcionam; disciplina da sociedade, em que as crianças aprendem como os adultos se comportam nos ambientes sociais; e disciplina coerciva, que é imposta pelos adultos para proteger as crianças das consequências dos seus actos que ainda não podem antecipar.

3. Implementação de uma disciplina positiva

A problemática apresentada leva-nos à questão de saber qual deve ser a actuação do educador numa perspectiva de disciplina positiva. O estilo e a actuação do educador devem pautar-se pela sua forma de agir e pela sua moral, em consonância com as estratégias de gestão de comportamento por si implementadas. Entende-se aqui a moral como o sentimento que o educador tem sobre a sua dedicação profissional, baseado na percepção que tem de si mesmo e na sua capacidade de organização (Washington & Watson, 1976).

Posada e Pires (2001) definem o “professor positivo” como alguém que espera que os seus alunos consigam altos objectivos, proporcionando-lhes oportunidades significativas para resolverem os seus próprios conflitos e levando-os a reconhecer as suas condutas positivas. Gardner (1993) acrescenta que os professores deveriam tomar consciência que o ponto de partida para o processo de aprendizagem não deve ser tanto o currículo, mas sim a experiência e a complexidade das estruturas conceptuais que os alunos trazem para a sala de aula.

Um estudo levado a cabo por Stipek, Daniels, Galguzzo e Milburn (1992, citados por Formosinho, Katz, MacClellan & Lino, 1996), em que analisaram programas com crianças pobres e de classe média, permitiu classificar esses programas com base em duas dimensões: clima social positivo e directividade do professor. Os dados deste estudo mostraram que os programas com cotações mais elevadas na directividade do professor são aqueles que têm mais baixas cotações no clima social positivo, sugerindo que a tónica colocada nas aprendizagens académicas e na directividade do professor parece impedir um clima social positivo. Por outras palavras, quanto maior for a ênfase posta na instrução académica, menor será a ênfase nas relações sociais positivas entre professores e crianças.

Grande parte dos estudos efectuados nesta área apela para a importância do estilo de interacção do professor, pois o estilo de interacção faz-se sentir ao nível do desenvolvimento e das várias aprendizagens da criança.

Na verdade, para implementar uma disciplina positiva é fundamental que o educador se questione acerca das suas práticas educativas, do seu sentido de autoridade, da sua segurança e capacidade de gerir e controlar problemas de comportamento na

sua sala, e que reflecta, inclusivamente, sobre a sua auto-estima. É importante que o educador procure criar uma atmosfera educativa positiva, pois a criança constrói a sua personalidade através da imitação e das vivências que lhe são proporcionadas. “O ambiente positivo tem o seu enfoque no nível de coesão da relação entre o educador e a criança” (Rutter, Maughm, Mortimor, Ouston & Smith, 1979, citados por Posada & Pires, 2001, p. 201). O educador é, assim, o modelo por excelência no contexto de jardim de infância, sendo muitas vezes a segunda figura de vinculação. Logo, o ambiente é um factor por excelência, para que a criança se sinta bem consigo própria, seja aceite e estabeleça relações de empatia com os outros, o que contribuirá decisivamente para a consolidação de uma auto-estima positiva. Assumindo uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às opiniões das próprias crianças e fomentando momentos de partilha de vivências e experiências, o educador estará a contribuir para a maturação da criança e para a construção do seu controlo interno.

3.1. Atitudes do educador positivo

Para Posada e Pires (2001), o educador positivo é aquele que compreende e aceita as razões que a criança manifesta através do seu comportamento sem as sancionar, mas fazendo com que a criança entenda, se for caso disso, que a sua forma de agir não foi a mais correcta. Deve ter uma atitude de orientador, indicando o caminho a seguir, mas respeitando a liberdade de cada um, tendo a consciência que é também um modelo para as crianças, mas não no sentido de imposição de condutas. É no entanto fundamental estabelecer limites à liberdade, ajudando a criança a desenvolver a capacidade de se colocar no papel do outro. Esta atitude em concreto permite à criança desenvolver a sua consciência social. Saber esperar é uma das regras vitais, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional. A espera facilita o pensamento e a reflexão, além de promover a interiorização dos sentimentos e a sua adequada exteriorização.

O educador, na opinião dos mesmos autores (op. cit.) deve ter uma atitude positiva na interacção com as crianças, não fomentando a crítica, evitando as acusações e todo o tipo de comportamento vexatório ou que, de alguma forma, possa contribuir para a sinalização individual de uma criança, quer seja de forma directa, mediante insultos ou humilhações frente ao grupo, quer de forma dissimulada, através de linguagem não verbal. Mantendo uma atitude positiva, o educador pode contribuir para que as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si próprias, estimulando uma atitude cooperativa entre elas. É ainda fundamental que o educador apresente alternativas às suas negações, além das possíveis explicações, pois ensina também às crianças quando dizer “não”.

Um dos objectivos fundamentais que preside à actuação do educador prende-se com

a promoção da motivação intrínseca. É crucial que, desde cedo, se fomente na criança a capacidade de tomar decisões e assumir as consequências das decisões tomadas. É necessário criar um clima emocional adequado que permita que as crianças expressem as suas emoções, ajudando-as também a expressá-las, pois daí deriva uma melhor compreensão das crianças, uma melhor integração do grupo, uma melhor predisposição para a aprendizagem, uma maior harmonia ao nível do sistema de relacionamentos, um crescimento da auto-estima e o bem-estar geral. É necessário que o educador seja sempre claro e mostre firmeza (não confundir com rigidez) e decisão na transmissão de mensagens, e prepare as crianças para as transições que ocorrem ao longo da actividade educativa, promovendo também momentos de busca e descoberta por parte das crianças, pois, desta forma, está a contribuir para a autonomia e independência das crianças como pessoas e como alunos que têm ainda que percorrer uma longa vida académica.

4. Os problemas emocionais e o comportamento anti-social

4.1. As dificuldades sociais

Como já referimos, a aceitação e a popularidade parecem jogar um papel importante na socialização infantil. As capacidades sociais proporcionam às crianças uma forma de dar e receber recompensas sociais positivas, as quais vão, por sua vez, aumentar a interacção social.

Um leque variado de estudos tem vindo a demonstrar, no entanto, que há crianças que não conseguem atingir uma competência satisfatória nas suas relações sociais, ou porque não adquiriram competências ou porque simplesmente não as conseguem usar com confiança, o que as vai tornar socialmente retraídas ou mesmo rejeitadas.

Um estudo levado a cabo por Corsaro (1985, citado por Katz & MacClellan, 1997) concluiu que no jardim de infância uma grande percentagem da interacção social que as crianças estabelecem entre si diz respeito à tentativa de entrar em grupos de jogos apelando a que a criança faça, assim, uso das suas capacidades de participação e sucesso social. Há, no entanto, outros comportamentos ligados com a capacidade social e com a aceitação, como o dar atenção aos outros, o solicitar informações, ou até o contribuir para uma discussão em grupo (Bierman & Furman, 1984; Coie & Krehbiel, 1984; Gottman & Schuler, 1976; Mize & Ladd, 1990; todos citados por Katz & MacClellan, op. cit.).

Algumas crianças entram no jardim de infância desprovidas deste repertório de capacidades e vão sentir grandes dificuldades. Por vezes, a causa pode encontrar-se ao nível do controlo dos impulsos, que ainda é feita deficientemente, o que leva a que não sejam bem sucedidas nas interacções respeitantes à resolução de conflitos. Outras crianças desconhecem, ou não experienciaram ainda, interacções sociais com

pares. Há crianças que têm o seu primeiro relacionamento com outras crianças só no jardim de infância, e que por isso desconhecem estas estratégias. No entanto, outras há que apesar de já terem adquirido determinadas capacidades sociais não as usam com confiança a fim de serem bem sucedidas. Mas a causa pode ficar a dever-se, também, à falta de capacidade para exprimirem os seus sentimentos e desejos ou à dificuldade em explicar as razões das suas preferências. Por fim, há crianças que são tão dependentes do adulto que interrompem constantemente qualquer brincadeira para pedir ajuda (Katz & MacClellan, op. cit.).

Todas estas causas podem repercutir-se no comportamento da criança, e encontramos crianças que sistematicamente se recusam a cumprir rotinas ou que rejeitam normas do jardim de infância. Estes comportamentos não cooperativos, podem, no entanto, ter uma explicação que pode ser exterior à vida no jardim de infância, sintoma de que existe uma perturbação emocional, ou podem derivar de um desajuste entre a própria criança e a instituição pré-escolar.

Mas outras razões poderemos elencar como estando directamente ligadas com a forma de organização e gestão do processo educativo que se desenvolve dentro do jardim de infância. Senão vejamos. O próprio clima que aí é vivido, quer seja autoritário, quer seja permissivo, pode levar a comportamentos pouco colaborativos das crianças ou até a manifestações de problemas sociais entre elas. O ambiente pode ser mesmo considerado como um segundo educador. Montessori (1964, citada por Katz & MacClellan, op. cit.) defendia que se devia preparar o ambiente, pois as crianças respondem em função do meio que as rodeia, o que pode ter importantes efeitos no seu desenvolvimento intelectual, social e espiritual. Barker (n.d., citado por Posada & Pires, 2001), um dos pioneiros da psicologia ambiental, refere que os ambientes são “sinomórficos”, assumem a personalidade das pessoas que os constroem, pelo que o clima afecta as condutas dos sujeitos. O mesmo se passará em relação às normas. Se a criança não tiver participado na sua discussão e elaboração, elas poderão não ter qualquer significado para ela, podendo ocasionar a manifestação de comportamentos disruptivos. As próprias actividades podem não ter qualquer relevância para a criança, podendo ser tão rotineiras que não despertam qualquer interesse, ou estarem tão desfasadas do seu nível de desenvolvimento que geram perturbações. As transições entre as actividades podem ainda não ser perceptíveis, gerando confusão. Outro factor pode estar ligado à falta de respeito pelas diferenças individuais, nomeadamente no que se refere às crianças que necessitam de mais tempo para realizar as tarefas. Mas, o facto de surgirem dificuldades sociais na sala pode também indiciar que as crianças são novas demais para passarem um tão grande número de horas num contexto onde existem mais crianças. Caberá ao educador procurar minimizar o *stress* que as crianças possam sentir quando estão em grupos de pares durante muito tempo (Katz & MacClellan, 1997).

A investigação sugere ainda que com a idade não melhora a falta de competência social de muitas crianças. As crianças não assertivas mantêm os seus défices de habilidades sociais na vida adulta. Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1997) falam em dois tipos de défices sociais. Por um lado, temos as crianças passivas, com um comportamento tímido, isolado e quase letárgico, que não estabelecem interação com os companheiros, podendo essas respostas passivas provocar sentimentos de insuficiência, depressão e incompetência, resultando num baixo nível social. Ora parece provado que a popularidade está associada ao êxito escolar, bem como ao desenvolvimento cognitivo e emocional (Hartup, 1970). Vários estudos, analisados por Gottman, Gonso e Rasmussen (1975, citados por Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin 1997), levaram à conclusão de que havia uma estreita relação entre a popularidade e o posterior funcionamento na vida adulta, sendo as crianças pouco populares as que mais recorriam ao apoio psiquiátrico na vida adulta. Encontra-se, assim, uma correlação entre o comportamento passivo e processos de má adaptação na vida futura. No outro extremo dos défices sociais, encontram-se as crianças que apresentam um comportamento dirigido ao exterior e que são, tipicamente, agressivas e não cooperativas. Estas crianças fracassam quando tentam demonstrar capacidades sociais para levar a cabo interações sociais efectivas. Comportam-se de uma forma que é reprovada pelos outros, e que conduz à humilhação e à baixa auto-estima. Estas crianças apresentam dificuldades escolares, obtendo níveis mais baixos do que os colegas, manifestando, na vida adulta, uma maior incidência de comportamento anti-social.

4.2. O comportamento anti-social

O comportamento anti-social é entendido como um padrão de violações dos direitos dos outros ou das normas de uma determinada sociedade (Fonseca, 2001). Vários estudos longitudinais apontam para uma continuidade intergeracional dos comportamentos anti-sociais e algumas das explicações que têm sido avançadas estão ligadas com a modelação de comportamentos, influência genética, atitudes dos pais em relação a esses comportamentos e influências do meio partilhado.

As consequências negativas do comportamento anti-social da criança não se expressam na sua vida futura apenas sob a forma de agressividade, delinquência ou criminalidade. Elas podem tomar formas mais diversificadas, como o abuso físico dos filhos e dos cônjuges, a instabilidade no emprego, o abuso de drogas, a propensão para acidentes, a promiscuidade sexual, entre outras. Zoccolillo (1992, citado por Fonseca, 2001) verificou que uma grande percentagem de indivíduos com distúrbios de comportamento na infância apresentava, mais tarde, problemas de adaptação social, como sejam as dificuldades de relacionamento interpessoal, de adaptação ao trabalho e

conflitos na família. Já Gluek e Glueck (1950) haviam verificado, através de um estudo longitudinal, o comportamento anti-social na criança se revelava um bom preditor do seu estatuto educacional, económico, profissional e familiar 18 anos mais tarde. Constatase, assim, que a ideia generalizada de que o comportamento anti-social é um fenómeno típico da adolescência e se resolve com o tempo, não é tão linear quanto isso.

Estes estudos permitiram também chegar à conclusão de que há vários factores que, de modo directo ou indirecto, contribuem para o aparecimento e a continuidade dos problemas anti-sociais. Fonseca (2001) apresenta-os classificados em três categorias: factores individuais (micro-sistemas); factores psicossociais (mesosistema) e factores da comunidade ou sócio-culturais (exosistema).

Iremos, resumidamente, fazer alusão a estas três categorias, que têm estado, de alguma forma, presentes ao longo deste artigo.

4.2.1. Factores individuais

Durante muito tempo a tónica foi posta nos factores de ordem social e cultural, mas actualmente, fruto das recentes investigações, regista-se uma viragem para os factores de natureza individual, os quais apresentam uma imensa diversidade que tem levado a várias propostas de classificação. Nas últimas décadas, os factores que têm suscitado mais investigações têm sido o temperamento, a hiperactividade, e a idade precoce dos primeiros comportamentos anti-sociais.

No que se refere ao temperamento, Caspi (2000), baseando-se em estudos longitudinais de Dunedin, chegou à conclusão que, comparadas com colegas sem problemas de temperamento, as crianças com temperamento difícil tinham 2.9 vezes mais probabilidades de terem um diagnóstico de personalidade anti-social, 2.2 vezes mais a probabilidade de se tornarem criminosos reincidentes e 4.5 vezes mais a probabilidade de serem condenados por crimes violentos. Entre as características ou dimensões do temperamento que se encontram associadas a futuros problemas do comportamento encontram-se a emocionalidade, a resistência ao controlo, a fraca auto-regulação e a impulsividade (Sanson & Prior, citados por Fonseca, 2001).

No que se refere à hiperactividade, a posição dominante aponta para que ela constitui um dos factores de risco mais importantes do comportamento anti-social. Satterfield (1987) verificou que um grupo de crianças diagnosticadas como hiperactivas apresentava mais tarde, aos 17 anos, taxas significativamente mais elevadas de comportamento anti-social do que indivíduos de um grupo de controlo normal. Moffitt (1990) verificou que a hiperactividade aparecia associada às formas mais graves de comportamento anti-social.

Quanto aos problemas de cognição social, existe também um conjunto de investigações recentes que mostram que os indivíduos agressivos se diferenciam dos seus pares bem adaptados na maneira como processam e utilizam a informação relativa às outras pessoas, pois têm tendência, por exemplo, na fase de codificação, a terem mais sensibilidade aos sinais de agressão, na interpretação, a atribuírem intenções hostis, na procura de eventuais respostas, acesso mais fácil a respostas agressivas, na escolha de um determinado tipo de respostas, consideram como aceitável uma resposta anti-social e finalmente, na execução dessa resposta, a incapacidade de utilizar respostas verbais e problemas de auto-controlo (Fonseca, 2001). Mas, as diferenças não se reportam só à fase inicial do processamento de informação, pois estes indivíduos também apresentam um repertório reduzido de estratégias de resolução de conflitos.

No que se refere à idade precoce do aparecimento dos primeiros comportamentos anti-sociais, os estudos apontam para que se trata de um bom preditor da continuidade desses comportamentos através da infância e adolescência. Loeber e Southamer (1986, citados por Fonseca, 2001) referem como preditores da delinquência juvenil os distúrbios de comportamento da criança e White, Moffitt, Earls, Robins, e Silva (1990) verificaram que os problemas avaliados pelos pais, entre os 3 e os 5 anos, discriminavam bem os indivíduos delinquentes aos 11 anos. Com base nos estudos realizados nesta área, foi proposta uma classificação dos comportamentos anti-sociais que aponta para duas categorias: uma com início precoce, com comportamentos mais graves e mais resistentes à intervenção, e outra de início tardio ou durante a adolescência (Hinshaw et al. 1993; Moffitt; 1993, citados por Fonseca, 2001).

4.2.2. Factores psicossociais

No campo dos factores psicossociais têm tomado particular relevo as variáveis ligadas à família, à escola e aos colegas.

Na família, as características que têm sido identificadas prendem-se com o baixo nível económico, o baixo nível escolar dos pais, os lares desfeitos, a falta de competências educativas dos pais, a hostilidade, os estilos coercivos, conflitos no casal, modelos criminosos na família, e a psicopatologia dos pais, entre outros. Contudo, desta panóplia de variáveis as que se têm revelado mais determinantes têm sido a falta de competências parentais, as interacções hostis e coercivas com a utilização inconsistente de prémios e castigos, as falhas de comunicação entre pais e filhos e a existência de modelos anti-sociais na família (Fonseca, 2001).

Outra das variáveis que tem sido objecto de bastantes estudos é a escola. Rutter e colaboradores (1979, citados por Fonseca, op. cit.) mostraram que a escola, através do

seu funcionamento, contribui efectivamente para a ocorrência de comportamentos anti-sociais no aluno. Vários aspectos têm sido considerados responsáveis pelo despoletar de comportamentos anti-sociais, desde o recurso a estratégias pedagógicas e disciplinares demasiado coercivas ou demasiado laxistas face aos alunos, baixas expectativas em relação aos progressos dos alunos, até à falta de motivação dos professores.

A influência dos colegas é outro dos factores psicossociais que tem influência no agravamento dos comportamentos anti-sociais. No entanto, a questão que se coloca é a de saber se de facto há uma influência dos pares delinquentes na origem do comportamento anti-social, ou se em primeiro lugar os indivíduos procuram colegas delinquentes de acordo com as suas próprias tendências. Thornberry (1993, 1998, citado por Fonseca, op. cit.) mostrou que a entrada num *gang* aumenta efectivamente a probabilidade de cometer actos delinquentes, e o seu abandono leva à diminuição do crime violento. Esta influência do grupo pode exercer-se através de um aumento na auto-estima, partilha de valores anti-sociais, pressão dos colegas, conquista de um estatuto superior dentro do grupo ou benefícios da actividade do grupo.

4.2.3. Factores sociais e culturais

Os factores sociais e culturais mais referidos na literatura são a pobreza, a violência, o desemprego, a insegurança na comunidade e de uma forma geral a desorganização social na comunidade. Na verdade, encontram-se taxas mais elevadas de comportamento anti-social nas zonas desfavorecidas das grandes cidades, particularmente quando há falta de coesão e controlo social (Sampson et al.,1997, citados por Fonseca, op. cit.). Outro factor sócio-cultural, que tem originado muitos estudos nas últimas décadas, tem sido a influência dos *mass média*, sobretudo da televisão. Huesman e Eron (1984, citado por Fonseca, op. cit.) mostraram a existência de um efeito estatisticamente significativo, ainda que modesto, da violência filmada no aumento do comportamento anti-social e do crime.

5. A prevenção dos problemas emocionais

Quando as emoções não se expressam, não se dominam, ou não se adequam às situações, podem aparecer as disfunções. As disfunções emocionais infantis revelam-se quando uma criança demonstra falta de adequação das suas reacções face às situações ou quando faz má interpretação das emoções dos outros.

Os pais são quem melhor pode ajudar a prevenir (expressão latina “*prevenire*”, que significa “antes de vir”) os problemas emocionais. São os pais que estabelecem mais estreitamente relações afectivas com a criança e, presumivelmente, são quem melhor

a conhece, e nos primeiros anos de vida são também quem passa mais tempo com ela. A teoria de vinculação de Bowlby (1982) situa-se precisamente à volta da importância destas relações precoces, assim como do papel que as mesmas desempenham no desenvolvimento posterior da criança. Um estudo efectuado por Soares (1996) procurou constatar se havia concordância entre o estilo de vinculação da mãe e a representação sobre ele que o filho ou filha tinham na adolescência. A autora concluiu existir uma concordância na representação da vinculação mãe-filho “a representação segura da mãe pode constituir em si mesma uma referência ou uma base segura a partir da qual o(a) filho(a) pode organizar internamente as suas experiências de vinculação de modo seguro” (Soares, op. cit., p. 304).

Qualquer pessoa que mantenha este tipo de relação pode assumir também, e com êxito, o papel preventivo. Estamos-nos a referir aos educadores de infância, que na maior parte das vezes são a segunda figura de vinculação das crianças. Sabemos que o que caracteriza a vinculação é o comportamento que promove uma proximidade ou um contacto da criança com uma ou mais figuras a que ela se encontra vinculada (Ainsworth et al., 1978, citado por Moreira, 2001) e que lhe transmitem segurança. Classicamente, a função social e emocional era atribuída aos pais, e aos professores a função intelectual. Hoje em dia essas fronteiras encontram-se diluídas, e pais e educadores entram por vezes em conflito no que diz respeito aos sistemas de valores. Uma prevenção que realmente previna fundamenta-se numa educação emocional adequada, precoce e concertada entre pais e educadores. Deve acabar-se com o mito de que *é muito pequeno para aprender, tem tempo, e ainda está longe de qualquer situação problemática*, pois como já vimos anteriormente, o desenvolvimento emocional é fortemente influenciado pelos primeiros anos de vida, sendo precisamente nas etapas mais precoces que se inicia toda a organização em relação ao ambiente que rodeia o bebé e da qual vão depender as organizações posteriores.

Por outro lado, muitas vezes só se reconhece a necessidade de intervir quando a criança começa a apresentar comportamentos desajustados. Uma investigação levada a cabo por Kochanska (1987, citado por Barrio, 2002) mostrou que mães que iniciaram a educação emocional dos seus filhos entre os 15 e 30 meses, tiveram mais êxito na gestão da raiva, do que as que apenas iniciaram essa educação entre os 30 e os 42 meses, usando as mesmas técnicas.

Outro ponto fundamental a ter em conta, e reforçando a ideia que temos vindo a expor ao longo deste artigo, é o de que a vida emocional da criança é o trampolim de integração no mundo, visto que a sua evolução emocional é muito mais precoce do que a sua maturação mental: “as razões do coração são as únicas que uma criança abaixo dos seis anos entende verdadeiramente” (Barrio, op. cit. p. 173).

De acordo com Denham (1998), a educação emocional fundamenta-se em três pilares: os modelos, o treino de competências e a adequação às contingências.

4.1. Os modelos

Até aos seis anos de idade o método de aprendizagem mais forte é a imitação. A criança copia as acções que observa. Não serve de nada dar conselhos verbais de auto controlo a uma criança, se os adultos de referência na sua frente são agressivos, não respeitam as normas ou impõem a sua vontade arbitrariamente e perdem o controlo facilmente. A criança imitará o que vê, em vez de seguir o que escutou. O mesmo se passa quando se pede à criança, gritando, que deixe de gritar. Prevalecerá sempre a acção em detrimento do conteúdo verbal. Mas, se solicitarmos ideias e informação às crianças, poderemos modelar nelas um estilo interactivo de relacionamento com os outros, e a busca activa de soluções para os problemas.

“Os modelos emocionais proporcionam à criança uma *gestalt* ou forma de entendimento da situação que configura as tendências de acção” (Barrio, 2002, p. 175). Por outras palavras, os modelos emocionais configuram-se como guiões que orientam o comportamento, por isso, pais e educadores têm que ter presente o modelo que estão a transmitir e o modelo que são, uma vez que a modelação é uma forma poderosa de aprendizagem.

5.2. O treino de competências

Além de aprender por imitação, a criança aprende também por repetição da acção. O treino de competências está principalmente a cargo dos pais e traduz-se em coisas tão simples como dar nome às emoções, expressá-las e controlá-las e assumir as regras de comportamento que são aceitáveis pela sociedade de referência.

As etiquetas verbais, ou rótulos, começam a adquirir-se através de pequenas conversas com a criança. Brown e Dunn (1991, citados por Barrio, 2002) afirmam que as primeiras conversas emocionais entre mães e filhos se situam, em média, por volta dos 18 a 36 meses de idade e incluem questões tão simples como perguntar-lhes por que estão tristes ou zangados. A conversação entre o adulto e a criança além de gerar hábitos de comunicação em torno destes problemas, ajuda a criança a generalizar a conduta a outras situações, e evita a acumulação de tensões e mal entendidos que pode desencadear violência.

Outro aspecto que se torna relevante para ensinar as crianças a gerir as suas emoções é ensiná-las a lidarem com a frustração. Todos temos consciência que, no mundo ocidentalizado onde vivemos, a maioria das crianças pode realizar quase todos os seus

desejos, mas também é verdade que à medida que a criança cresce essa realização torna-se mais difícil. Se a criança foi adquirindo hábitos de não-frustração é portadora de níveis baixos de frustração, o que se pode tornar intolerável. Assim, deve-se treinar precocemente competências de resistência à frustração, para que a criança possa pôr em marcha mecanismos de resistência, que lhe irão permitir fazer face às adversidades, sem recorrer, por exemplo, a substâncias aditivas para o seu alívio. Patterson et al. (1992, citados por Barrio, op. cit.) recomendam que para gerir e controlar as emoções das crianças se usem estratégias como imposição de uma disciplina consistente, uso de reforços positivos e aquisição de habilidades de resolução de problemas.

5.3. Adequação às contingências

O que a autora (Denham, 1998) quer dizer com a adequação às contingências é que qualquer conduta produz determinadas consequências, quer positivas, quer negativas, e que se torna fundamental que, quer os pais, quer os educadores, saibam manejar adequadamente essas consequências de modo a que a criança aprenda a manter e consolidar as que podem trazer-lhe benefício e a extinguir as que não são benéficas.

Quando uma criança tem uma conduta inconveniente, como insultar ou bater, isto deve ter para ela um certo “custo” de resposta, como por exemplo uma consequência. Mas esta consequência tem que ser bem escolhida, sempre que possível decidida previamente com a criança, para que se consiga ter algum resultado. Se a consequência não é adequada à conduta, além de não surtir efeito, pode levar à revolta.

Conclusão

Em jeito de conclusão podemos reconhecer que é fundamental o educador ser disponível e responsivo face às necessidades de todas as crianças da sua sala. Quando o educador responde de forma consistente a uma criança ele está a ajudá-la a desenvolver pontos de vista alternativos face aos relacionamentos. Quando o educador é confiável e responsivo ensina às crianças que a experiência emocional não precisa de ser opressiva, pode ser controlada e com o tempo as crianças aprenderão a gerir as suas emoções com pouca ou até nenhuma ajuda.

Também a prevenção não pode ser vista como um conjunto de estratégias que se implementam de um momento para o outro, em módulos pré-fabricados, prontos a usar e de tamanho único, e que, no final, como por magia, fazem com que todos os factores de risco se diluam. Uma verdadeira prevenção deve ser transversal e ecológica e deve começar na primeira infância, senão em vez de tecermos corremos o risco de só remendarmos. Para atingir estes objectivos é necessário que os currículos de formação

dos educadores incluam o desenvolvimento de competências socio-emocionais, para que eles possam providenciar métodos e estratégias apropriados para a socialização emocional.

Bibliografia

- Barrio, M. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide Ediciones.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: vol. 1 Attachment*. New York: Basic Books
- Bredekamp, R. (1996). Early childhood education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 323-347). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Caspi, A. (2000). A criança é o pai do homem: continuidades na personalidade, da infância à vida adulta. *Psychologica*, 24, 21-54.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Farrington, D. (1988). Early development progression of juvenile delinquency. *Criminal Behaviour Mental Health*, 4, 209-227.
- Fonseca, C. (2001). A evolução do comportamento anti-social. In *Actas do simpósio Problemas emocionais e comportamento anti-social* (pp. 9-34). Coimbra: Centro de Psicologia da Universidade de Coimbra.
- Formosinho, J., Katz, L., MacClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar. A construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. Theory of multiple intelligences*. New York: Basics Book.
- Glueck, S. & Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. New York: Commonwealth Fund.
- Hartup, W. (1970). Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichalel's manual of child psychology* (pp. 361-456). New York: Wiley.
- Katz, L. & MacClelland, D. (1997). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. MacClellan & D. Lino. (Eds.), *Educação pré-escolar construção social da moralidade* (pp. 12-47). Porto: Texto Editora.
- Michelson, L. Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia evaluación e tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Moffitt, T. (1990). Juvenil delinquency and attention deficit disorder: Boys developmental trajectories from age 3 to 15. *Child Development*, 61, 893-910.

- Moreira, P.(2001). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Posada, J. & Pires, J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva. Más allá de la violencia en la educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Saarni, C. (1999). Competência emocional e autocontrolo na infância. In Salovey & Sluter (Eds.), *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 54-84). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Satterfield, J. (1987). Childhood diagnosis and neuropsychological predictors of teenage arrest rates: an eight year prospective study. In A. Mednick, E. Moffitt & A. Stark. (Eds.), *The causes of crime: new biological approaches* (pp. 146-167). New York: Cambridge University Press.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.
- White, J., Moffitt, T., Earls, F., Robins, L. & Silva, P. (1990). How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28, 507-528.

Correspondência

Vera do Vale
Escola Superior de Educação de Coimbra
Praça Heróis de Ultramar-Solum,
3030-329 Coimbra
vvale@esec.pt